

UNIVERZITA KARLOVA V PRAZE

Pedagogická fakulta
Katedra primární pedagogiky

**Individualizace v hodinách prvouky
na 1. stupni ZŠ**

Individualization in Social studies and Science
in primary school instruction

Autorka diplomové práce: Hana Procházková

Vedoucí diplomové práce: PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D.

Studijní obor: Učitelství pro 1. stupeň ZŠ

Forma studia: prezenční

Diplomová práce dokončena: 26. 6. 2015

Prohlašuji, že jsem diplomovou práci na téma Individualizace v hodinách prvouky na 1. Stupni ZŠ vypracovala samostatně pod vedením vedoucího diplomové práce a za použití v práci uvedených pramenů a literatury. Dále prohlašuji, že tato diplomová práce nebyla využita k získání jiného nebo stejného titulu.

V Praze dne Podpis:

Na úvod své práce bych ráda poděkovala PhDr. Tereze Krčmářové, Ph.D. za odborné vedení, ochotu, konzultace a poskytnuté rady v průběhu vzniku mé diplomové práce. Dále bych ráda poděkovala učitelkám, které mi umožnily realizovat náslechy v jejich třídách. Děkuji také své rodině a přátelům za projevenou podporu a trpělivost v době mého studia.

Abstrakt a klíčová slova

Abstrakt

Práce má teoreticko-empirický charakter s těžištěm v empirické části. Východiskem pro řešení je aktuální požadavek na kompetentnost učitele primární skupiny pracovat s diferenciovanou skupinou žáků, zohledňovat rozdílné vzdělávací potřeby v rámci plánování, realizace i reflexe vyučování. Cílem práce je zjistit, zda a jakým způsobem naplňují učitelé primární školy tento požadavek v hodinách prvouky. Popsat a zhodnotit naplňování tohoto požadavku při realizaci konkrétního tematického celku u několika učitelů. Pro naplnění cílů jsou využity metody obsahové analýzy, dotazování a přímého pozorování výuky.

Klíčová slova

Individualizace, diferenciací, prvouka, učitel primární školy, plánování vyučování

Abstract and keywords

Abstract

The diploma thesis has a theoretically-empirical character with a focus on the empirical part. The starting point for the solution is the requirement of the primary teacher competence to work with the differentiated group of pupils, take into account different educational needs in the planning, implementation and reflection of teaching. The aim is to determine whether and how teachers fulfill the requirement of primary school in natural science lessons. Describe and evaluate the implementation of this requirement during the realization of specific thematic unit by several teachers. Methods of the content analysis, interviews and direct observation of teaching are used to fulfill the targets of the thesis.

Keywords

Individualization, differentiation, Social studies and Science, primary school teacher, instruction planning

Obsah

Úvod.....	8
Vymezení pojmů diferenciaci a individualizaci	11
Diferenciace	12
Typy diferenciaci.....	12
Kvantitativní a kvalitativní diferenciaci	12
Vnější diferenciaci.....	13
Vnitřní diferenciaci.....	14
Individualizaci	15
Individualizační principy	18
Pojmy související s individualizací.....	19
Individualizované vyučování	19
Diferenční a individualizační systémy	20
Mastery Learning	20
FENI model.....	21
Daltonský plán	22
Začít spolu.....	22
Marie Montessori	23
Shrnutí	24
Prvouka	25
Charakteristika vzdělávací oblasti.....	25
Dělení oboru do tematických celků.....	26
Cíle vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět.....	26
Výzkumy v prvouce	28
Shrnutí	29
Význam motivace pro individualizaci	31

Úvod.....	33
Metody a cíle výzkumu	33
Stanovení výzkumné otázky	34
Výběr pozorovaného vzorku	34
Metody sběru dat.....	35
Analýza a interpretace.....	35
Pozorovaný tematický celek	36
Analýza učebnice	36
Učitelka 1	38
Učitelka 2	40
Učitelka 3	43
Učitelka 4	45
Shrnutí výsledků pozorování a dotazování učitelů	49
Individualizující aktivity	51
Pracovní listy.....	51
Motivační aktivity	52
Aktivity pro slabší žáky	62
Aktivity pro nadanější žáky	65
Závěr	70
Použitá literatura a internetové zdroje.....	71
Seznam příloh.....	74

Úvod

„Cílem vzdělávání je dovést každé dítě k maximu osvojených znalostí, dovedností, kompetencí, co nejvíce podporovat rozvoj tvořivosti a vytrvalý zájem o učení. Vzhledem k jedinečnosti, rozmanitosti a komplikovanosti člověka nemůže existovat jediná cesta k naplnění vzdělávacích cílů. Školy, které budou skutečně respektovat jedinečnost všech svých žáků (nejen na papíře ve školním vzdělávacím programu), mají šanci mít dostatek žáků. Respekt k jednotlivému žákovi realizují sice vždy konkrétní učitelé, o základním zaměření školy rozhoduje především ředitel spolu s vedením školy. Jakkoli jsou ředitelé tlačeni k tomu, aby primárně řešili ekonomické, správní a provozní otázky, pokud nechají na okraji zájmu pedagogickou službu jednotlivým žákům, budou mít stále těžší a těžší pozici a nebudou naplňovat službu této společnosti.“

PhDr. Václav Mertin¹

Na úvod své práce jsem si vypůjčila citaci doktora Václava Mertina. Tento úryvek pochází z článku publikovaného v pedagogickém časopisu Řízení školy a věnuje se právě problematice individualizace a diferenciaci na základních školách. Citaci považuji za natolik výstižnou, že jakmile jsem si ji přečetla, věděla jsem, jakým směrem by se měla ubírat má diplomová práce.

V průběhu studia jsem v rámci všemožných náslechlů, observací a praxí měla možnost pozorovat práci zkušených učitelek. Spolu s profesory z fakulty mne učily, jak k dětem přistupovat, jak s nimi správně komunikovat, jak pro ně připravit poutavou hodinu. Pozorovala jsem, učila se a porovnávala teorii z přednášek se zkušenostmi z praxí. A začala jsem vidět odlišnosti, odchylky, chybičky menší i velké.

Nezáleželo, na jakém předmětu, jaké přednášce jsem zrovna byla. Po celou dobu studia mi všichni vtloukali do hlavy, jak ze všeho nejdůležitější je soustředit se na cíle a individuální přístup k žákům. *Individuální přístup* ke mně v budovách fakulty doléhal ze všech možných stran. Bohužel, v náslechovéch hodinách jsem ho mnohdy marně hledala.

Individualizace, diferenciaci, individuální přístup k žákovi...hesla, pod kterými jsem si na začátku studia neuměla nic konkrétního představit. Na konci studia jsou mé představy

¹ MERTIN, Václav. Individualizace – individuální vzdělávací plán. *Řízení školy*. 2010, Roč. 7, č. 3, s. 10 – 12.

jasnější. Stále však zůstává otázka „*Jak?*“ Jak se může jediný učitel v hodině individuálně věnovat svým třiceti žákům? Je to vůbec možné? Pak následovaly náslechy a praxe v dalších školách a i přes to, že ne každý učitel se podle těchto hesel řídil, našly se paní učitelky, které mi svými hodinami vyrazily dech. Viděla jsem, že to možné je. Když jsem viděla plynulost hodin, vypadalo to tak jednoduše. Pravdou je, že takovou přípravou je mnoho práce a úsilí učitelek a učitelů. Připravit hodinu tak, aby každý žák měl alespoň pocit individuálního přístupu, dá mnohem více práce, než když všichni žáci společně s učitelkou řeší jednu úlohu v učebnici matematiky.

Individualizace se nejčastěji objevuje při výuce českého jazyka, matematiky i jazyků cizích. V těchto předmětech se odlišnosti žáků projevují nejznatelněji. Všichni ti žáci se specifickými poruchami učení, poruchou ADHD či žáci nadaní chtějí být vzděláváni; mají právo na kvalitní vzdělání stejně, jako žáci „běžní“. A tak se jim učitelé věnují, připravují pro ně rozličné aktivity a atraktivní činnosti, aby jim učení šlo lépe.

Ale co prvouka? Opomíjený předmět, který, jak jsem se mohla přesvědčit i v praxi, většina učitelek nerada vyučuje? V této oblasti, zdá se, jsou všichni žáci na stejné úrovni. Nikdo neví o něco více než ostatní. Jinak si nedokážu vysvětlit, proč by i v těchto hodinách neměl být kladen důraz na rovná práva na vzdělání všech žáků.

V mé práci se zabývám právě tematikou individualizace v hodinách prvouky. Zkoumám, do jaké míry, pokud vůbec, se učitelé individuálnímu přístupu k žákům v hodinách prvouky věnují, jaké strategie k tomuto účelu využívají a jak se jim práce daří.

Cílem teoretické části bude blíže charakterizovat pojmy individualizace, diferenciacce a prvouka a seznámit se s jejich typologií a charakteristikou. Část praktická bude věnována kvalitativnímu výzkumu, jaký důraz učitelé v českých školách kladou na individuální přístupy v hodinách prvouky. Tuto skutečnost budu zkoumat pomocí pozorování ve vybraných třídách. Mé poznatky budou pro přehlednost zaznamenány a shrnuty v tabulce. Konečným výstupem mé práce bude návrh aktivit pro konkrétní tematický celek, které budou aplikovat poznatky z teorie i výzkumu. Domnívám se, že by vedly právě k individualizaci hodin prvouky a do svých výukových plánů by je mohl zařadit každý učitel.

Teoretická část

Vymezení pojmů diferenciaci a individualizace

Diferenciaci a individualizace jsou organizační formy vyučování respektující individuální odlišnosti žáků. Berou do úvahy nejen jejich rozdílné schopnosti, dovednosti a znalosti, ale i temperament, charakter, styl a tempo učení, sociální zázemí a zájmy; v neposlední řadě i celkový psychický a fyzický stav.

Pro základní definování pojmů individualizace a diferenciaci jsem využila pedagogické slovníky. Pedagogický slovník popisuje diferenciaci jako „...rozlišování vyučování žáků téhož školského věku podle různých hledisek, při němž se žáci zařazují do různých paralelních tříd nebo skupin a oddělení. Diferenciaci vyučování se realizuje tím způsobem, že se rozlišuje obsah a rozsah učiva a metody vyučování pro žáky podle jejich rozdílných psychofyzických předpokladů. Děje se tak obvykle buď podle zjišťovaných rozdílů v míře (kvantu) jejich schopností a nadání (diferenciaci kvantitativní) nebo podle zaměření (druhu) jejich individuálních zájmů a speciálních schopností (diferenciaci kvalitativní).“²

V Průchově pedagogickém slovníku pak najdeme individualizaci definovanou jako „...způsob diferenciaci výuky, při níž se zachovávají heterogenní třídy jako základní sociální jednotka a provádí se diferenciaci vnitřní, obsahová i metodická, respektující individuální zvláštnosti dětí.“³ Individualizace ve vyučování pak znamená „...přizpůsobení vyučování individuálním zvláštnostem žáků.“⁴

V následující části diplomové práce se o obou těchto formách dozvíme více.

² KUJAL, Bohumír. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965

³ PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995

⁴ KUJAL, Bohumír. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965

Diferenciace

Pojem diferenciace v obecném významu znamená rozlišení, odlišení nebo také vývojové rozrůznění. V pedagogice diferenciace vyjadřuje rozdělení žáků do určitých homogenních skupin. Můžeme se setkat i se způsoby diferenciace, kdy jsou žáci cíleně děleni do skupin heterogenních. Kromě diferenciace žáků se můžeme setkat také s diferenciací učiva a výukových metod.

Hlavním průkopníkem diferenciace v českém školství byl Václav Příhoda, který se ve 30. letech 20. století zabýval otázkou stejných vzdělávacích příležitostí pro všechny žáky. Kritizoval tehdejší vzdělávací systém a prosazoval výuku uzpůsobenou individuálním potřebám žáků. Jeho největším zájmem bylo vytváření dynamického vyučovacího prostředí, které bude kladně působit na vývoj osobnosti žáků.

Typy diferenciace

Diferenciace žáků může probíhat podle různých kritérií a různými způsoby; záleží na zájmech, schopnostech i výkonu žáka. Ve své práci použiji rozdělení typů diferenciace, jak je ve své knize *Reformu dělá učitel* uvádí Kasíková s Valentou (1994). Ti dělí diferenciaci na vnitřní a vnější, dále pak na kvantitativní a kvalitativní.

Kvantitativní a kvalitativní diferenciace

Kvantitativní diferenciace - probíhá na základě výsledků různých způsobů testování žáků, jako jsou například IQ testy nebo známkování.

Kvalitativní diferenciace – rozděluje žáky z hlediska jejich zájmů, osobnostních rysů, temperamentu a schopností.

Vnější diferenciaci

Byť tento typ diferenciaci není předmětem zájmu mé diplomové práce, pro přesnější pochopení a orientaci v tématu se mu budu okrajově věnovat.

Vnější diferenciaci znamená diferenciaci podle různých typů škol či typů tříd ve školách.

Diferenciaci školou

Jedná se o diferencování typů vzdělávacích institucí podle různých rozdělovacích kritérií. Kritéria mohou být například fyzického či intelektového rázu. Vznikají tak speciální školy pro žáky fyzicky postižené nebo pak školy zaměřené na rozvoj určitých schopností a dovedností (například umělecké školy). Jiným kritériem může být i příprava na budoucí povolání žáků. Tento typ diferenciaci se objevuje zejména na druhém stupni základních škol, kde si žáci mohou například volit, zda budou pokračovat v běžné třídě, nebo nastoupí na víceletá gymnázia.

Diferenciaci homogenními třídami

Tento typ diferenciaci představuje rozdělování žáků do jednotlivých homogenních skupin v rámci jedné školy. Skupiny mohou být diferencovány trvale na všechny předměty, nebo pouze v rámci některých předmětů (např. jazykové skupiny). Dělit žáky můžeme podle kvantitativních nebo kvalitativních kritérií.

Homogenní třídy vzniklé kvantitativním dělením- Jedná se o dělení na základě školních výkonů, výše IQ atd. Vznikají tak jednotlivé třídy, kde jsou žáci na srovnatelné úrovni. Pokud jsou žáci tímto způsobem rozděleni trvale, mohou se vyskytovat obtíže, kdy žák sice vyniká v jednom předmětu, druhý mu však činní potíže. V žádném případě není pravidlem, že žák, který podává excelentní výkony například v matematice, bude na stejné úrovni i v českém jazyce. V rámci skupin je možné přecházet, avšak mohou se tak objevit komplikace v množství zvládnutého učiva.

V tomto případě se jeví jako efektivnější dělení do homogenních skupin pouze pro určité předměty. Rozdělení podle výkonů v konkrétním předmětu je přesnější a žáci se tak v každém předmětu dostanou do „správné“ skupiny podle vlastní úrovně. Je to varianta, kdy se podle míry diferenciaci se žáci rozdělují pouze na určité předměty a v ostatních pracují v původních heterogenních třídách. Existuje však i varianta, kdy žák pracuje v každém předmětu s odlišnou skupinou spolužáků.

Homogenní třídy vzniklé kvalitativním dělením – Kvalitativním kritériem pro utváření skupiny mohou být žákovy zájmy, profesní plány aj. Ve variantě trvale rozdělených tříd si žáci zvolí příslušnost ke skupině dle vlastních požadavků a orientace.

V případě nestabilního rozdělení do skupin si žáci vybírají volitelné předměty, kterými se profilují. Výuka povinných předmětů však zůstává v kmenové heterogenní třídě. Mezi volitelné předměty bývají zařazovány různé úrovně některých předmětů, doplňující předměty např. konverzace v cizím jazyce. Řadí se sem i předměty zcela netradiční; takovým předmětem by mohla být kupříkladu dramatizace.

Vnitřní diference

Vnitřní diference znamená vytváření menších homogenních skupin v rámci jedné heterogenní třídy. S touto formou diference se obvykle nesetkáváme v rámci celého vzdělávacího plánu. Učitel volí toto uspořádání cíleně pro konkrétní předměty (například v matematice) nebo pro určitý tematický celek předmětu; v ostatních předmětech se pracuje běžným způsobem.

Diference homogenními skupinami – dělení do těchto skupin může probíhat podle kvalitativních i podle kvantitativních kritérií; nejvýhodnější rozřazení je pak kombinace obou. Kritéria dělení volí učitel podle specifických požadavků; učitel může schválně vytvořit i heterogenní skupiny. Podle četnosti využívání dělíme skupiny na:

- a) skupiny využívané ve všech předmětech
- b) skupiny využívané pouze v některých předmětech
- c) skupiny využívané ve všech/v některých předmětech pouze účelově

Diference „předmětovými třídami“ – v tomto systému dochází k rozpadu kmenové třídy a vznikají nové homogenní třídy účelově sestavené.

Vnitřní diferenciaci můžeme vytvářet pro následující formy výuky:

Práce ve skupinách – žáci jsou rozřazeni učitelem do homogenních či heterogenních skupin. Podle toho pak v homogenní skupině, pracují pouze nadanější žáci, v další skupině pak žáci vyžadující větší míru pozornosti učitele. V případě heterogenní skupiny pracují žáci nadanější společně s žáky slabšími.

Pomoc spolužákům – forma práce, kdy nadanější žák pomáhá svému pomalejšímu spolužákovi, vysvětluje mu učivo a pomáhá mu dosáhnout vytyčeného cíle. Tento způsob je

velice efektivní, vyžaduje však schopnost nadanějšího žáka vhodně se spolužáky komunikovat. Tato forma práce není přínosem pouze pro žáka pomalejšího, ale prospívá i nadanějšímu. Během vysvětlování si své znalosti upevňuje a následně si je lépe vybaví. Nadanější žák se rovněž učí řešit netradiční problémy a výzvy.

Domácí úkoly – učitel zadává domácí úkoly s ohledem na znalosti, schopnosti a školní zdatnost žáka.

Volitelné předměty, zájmové kroužky – zájmové kroužky jsou součástí výukových plánů školy. Tato forma je zvláště vhodná pro rozvoj nadání v určitých oblastech, kdy součástí výukových plánů jsou zájmové kroužky.

Individualizace

Původ slova individualizace najdeme v latině, kde termín *individuum* znamená jednotlivec nebo jedinec. Individualizace ve výuce tedy znamená přizpůsobení vyučování specifickým zvláštnostem jednotlivých žáků. „*Individualizace pomáhá harmonicky rozvíjet osobnost dítěte ve složce intelektové, citové, kreativní, mravní a dalších. Vychází z toho, že každé dítě má odlišné osobnostní vlastnosti, jiný typ temperamentu, jiné zájmy, styly učení, jinak uspořádané složky inteligence atd.*“⁵

Individualizace se stále řadí mezi jedno z nejčastěji skloňovaných témat pedagogických diskusí. Zatímco zahraniční školství se stává čím dál více orientované na potřeby žáků, čeští učitelé v tomto ohledu stále zaostávají. Kdo by se divil, že toto téma nehýbe jen učitelskou komunitou? Téměř každý rodič, který vybírá školu pro svého budoucího prvňáčka, si přeje školu, která mu poskytne záruku individuálního přístupu k jeho milovanému potomkovi. Každý rodič si přeje, aby jeho dítě bylo vzděláváno podle jeho individuálních potřeb a tak dosáhlo maximálního úspěchu.

Považuji za nutné upozornit, že individualizace není novodobým trendem. V pedagogice si našla své místo již na přelomu 19. a 20. století, kdy se objevuje pedagogický směr zvaný pedocentrismus. Jeho zakladatelem byl John Dewey, který se k tématu individuálního přístupu k žákům vyjadřuje následovně: „*Všeobecně řečeno, je tu snaha vzít úvahy drahé srdcím dospělých lidí a prohlásit je za cíle, docela nic při tom*

⁵ KOCUROVÁ, Marie. Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky. *Pedagogická orientace*. 2002, č. 3, s. 25–39.

nedbající schopností těch, kdož jsou vychováváni. Výchovný cíl musí být založen na vnitřních činnostech a potřebách (počítajíc k nim původní pudy i získané zvyky) toho, kdo má být vychováván...všechno učení se je cosi, co se děje člověku v určitém čase a na určitém místě.“⁶ Pedocentrismus tedy označuje „...koncept rodinné výchovy a školní edukace, ve které se potřeby, blaho dítěte a individuální přístup k němu staly středem veškerého dění.“⁷ Od té doby individualizace prošla jistým vývojem. Její hlavní myšlenka však zůstává stejná: Každý žák je jedinečná osobnost a ke svému plnohodnotnému rozvoji potřebuje odpovídající péči a motivující prostředí.

Při individualizovaném učení je role učitele potlačena a žák je veden k samostatnému rozhodování a řešení úkolů. Žák sám nebo ve spolupráci se spolužáky hledá odpovědi na otázky a jejich vysvětlení. Stává se samostatným a při svém rozvoji není odkázán na ostatní. „*Učení sebevzděláváním chápeme jako činnost dítěte zpočátku spontánní a postupně uvědomělejší a uvědomělejší, která ho vede k tomu, aby se při uspokojování svých vzdělávacích a kulturních potřeb cítilo dobře a spokojeně. Toho dítě dosáhne, když zaznamená, pocítí a prožije svůj pokrok, podporovaný uznáním od učitele a spolužáků a rodičů.*“⁸ Díky individualizaci je vyučování lépe přizpůsobeno potřebám žáků. Mluvíme o „...vzdělávání na míru. Vzdělávání podle potřeb, možností a stávající úrovně (navázání na stávající znalosti a dovednosti s vypuštěním znalostí a dovedností, které již vzdělávaný ovládá). Sladění výukového tempa s časovými a intelektovými možnostmi vzdělávaného.“⁹ Takové vyučování vede děti ke zvyšování sebedůvěry, nezávislosti a k lepším pracovním návykům.

Pokud chce učitel přistupovat ke svým žákům jako k jednotlivcům s odlišnými potřebami a ne jako k homogennímu celku, kde všichni členové jsou na totožné vědomostní i sociální úrovni, je nezbytné, aby své žáky blíže poznal. K tomuto účelu může využít rozličné diagnostické metody. Velkým přínosem je samozřejmě také učitelova schopnost empatie, která mu umožní lépe se vcítit do pocitů žáků a efektivněji s nimi pracovat.

„Při individualizované výuce se jedná o vzdělávání, při němž podporujeme společné vzdělávání dětí s rozdílnou úrovní schopností. Nečleníme děti dle schopností

⁶ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007.

⁷ <http://slovník-cizích-slov.abz.cz/web.php/slovo/pedocentrismus> [18. 6. 2015]

⁸ KOZLÍK, Jaroslav. *Směřování k základní škole zítřka*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1998.

⁹ <http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/individualizace-uceni> [18. 6. 2015]

do „rovnocenných skupin“ ani si je nebereme stranou, abychom s nimi pracovali odděleně, ale umožníme jim vzdělávat se společně. Rozdíly mezi dětmi respektujeme tak, že na ně reagujeme při plánování, realizaci a následném hodnocení výchovně vzdělávací práce. Znamená to, že děti pracují na společném tématu, v rámci něhož mají formou nabídky připravené činnosti různého zaměření a úrovní obtížnosti.“¹⁰ Učitel by měl při plánování výuky brát ohledy na následující odlišnosti, které se u žáků mohou objevit:

„intelligence

styl učení

tempo učení

kognitivní styl

věk

pohlaví

vývojové stadium

fyzický i psychický zdravotní stav

schopnosti, nadání, talent

integrita osobnosti

temperament

charakter

hodnotový žebříček

emotivnost

vnitřní motivace

tvořivost

etnická příslušnost

mateřský jazyk

sociální zázemí

sociální návyky

¹⁰ <http://www.sdruzeneskoly.cz/slovnicek/individualizace> [18. 6. 2015]

rodinné zázemí

kulturní rozhled

*dosavadní životní zkušenosti*¹¹

Uvedené znaky individuality žáka by nikdy neměly mít negativní vliv při jeho hodnocení. Neměly by negativně ovlivňovat ani žákovo vidění sebe sama. Učitel by je měl maximálně zohledňovat a rozvíjet žáka odpovídajícím výukovým stylem. Učitel nesmí zapomínat, že na žáka silně působí, čímž značně ovlivňuje jeho vývoj. Některé aspekty žákovy osobnosti (temperament, učební styl apod.) však nezmění ani při sebevětší snaze. Učitel musí mít stále na mysli, že ne vždy to, co považuje pro žáka za nejlepší, nejlepší skutečně je. Výukový styl učitele nemusí vždy odpovídat učebnímu stylu žáka. Pokud učitel tuto skutečnost neodhalí a neupravuje svůj výukový styl potřebám všech žáků ve třídě, může právě on být důvodem, proč se někteří žáci jeví slabší než ostatní. Učitel tak upírá žákovi odpovídající přístup ke vzdělání a popírá princip individualizace; všichni žáci mají stejné právo na vzdělání.

Individualizační principy

Individualizace výuky podléhá dvěma základním individualizačním principům:

Princip zvládnutého učení - každý žák má šanci dosáhnout stanovených výukových cílů vlastní cestou. Například pomalejší žáci mají k dosažení cíle více času než žáci rychlejší. Výukové materiály jsou uzpůsobené schopnostem a učebním stylům žáků.

Princip kontinuálního pokroku v učení - každý žák neustále směřuje stále k novým učebním požadavkům, aby dosáhl všeho, čeho je schopen v určitém čase za daných podmínek dosáhnout. Například není žádoucí, aby rychlejší žáci čekali na žáky slabší, až budou moci přejít k úkolům pro pokročilé. Žádný žák by neměl ztrácet čas opakováním úkolů, které již zvládl. (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007).

Tyto principy mohou být naplněny různými způsoby. Vhodná se jeví především následující personální opatření:

Týmové vyučování - spolupráce dvou (i více) učitelů. Společně výuku plánují, realizují i hodnotí. Příkladem může být rozdělení třídy, kdy jeden z učitelů pracuje s žáky pokročilejšími, druhý se slabšími.

¹¹ http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_individualizace.html [18. 6. 2015]

Pomocný personál – lidé, kteří nejsou profesně vzděláváni jako učitelé. Může se jednat o rodiče nebo pokročilejší spolužáky

Specialisté – profesionálové v oboru určitých oblastí, které jsou pro žáky obtížné. Ve výjimečných případech se objevují specialisté pro práci s nadanými žáky. (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007).

Pojmy související s individualizací

Individualizací tedy rozumíme způsob vnitřní diferenciací výuky, kdy při zachování heterogenního složení třídy respektujeme individuální potřeby jednotlivých žáků. Podobně jsou pak definovány další související pojmy.

Individualizované hodnocení – hodnocení, které neporovnává výkon jedince s výkony ostatních, jak tomu je v případě normativního či kriteriálního hodnocení. Individuální hodnocení porovnává aktuální výkon žáka s jeho výkony předchozími. Díky tomu lépe monitorujeme jeho posun.

Individuální program – výukový program uzpůsobený žákům se specifickými potřebami pro vzdělávání. Setkáváme se s ním u například u žáků zdravotně znevýhodněných nebo i naopak u žáků talentovaných.

Individuální přístup – přístup, kdy učitel respektuje specifické vlastnosti žáků (např. jejich schopnosti a dovednosti, charakterové rysy i styl a tempo učení) a své hodiny připravuje v závislosti na nich (Kocurová, 2002)

Individualizované vyučování

Individualizované vyučování chápe didaktická teorie jako organizační formu vyučování, pro něž existuje několik různých členění. Příklad takového členění je v knize Jarmily Skalkové Obecná didaktika. (1999). Ta dělí vyučovací formy následovně:

- Frontální vyučování v systému vyučovacích hodin
- Skupinové a kooperativní vyučování
- Individualizované a diferencované vyučování
- Systém forem uplatňovaných při realizaci projektů a integrovaných učebních celků
- Domácí učební práce žáků

Za nejefektivnější Skalková považuje propojování jednotlivých forem vyučování. Velkým přínosem je také zařazování moderních vyučovacích metod a prostředků.

Během vyučování může učitel využívat různé typy individualizace a jejich kombinace. Tyto typy individualizace jsou založené na individualizaci prostřednictvím obsahu, metod, strategií či tempa učení. Vališová s Kasíkovou rozpoznávají typy následovně:

Výběr v učivu – v tomto případě učitel poskytne žákovi možnost vybírat si celé oblasti učiva, předměty nebo určitou část z učiva předmětu

Doplňující vyučování - vyučování, kdy učitel poskytuje základní učivo tématu všem a v „nadstavbě“ pak jde o specifické doplnění pro žáky se zájmem nebo naopak se doplnění týká jiných strategií, jež by dovedly k cíli žáky, kteří učivo nezvládli.

Žák ve sledu učebních jednotek - učivo je rozděleno do „kroků“ a žák má návod, jak s ním pracovat. Žák si samostatně volí pořadí úkolů, tempo atd. Na tomto typu individualizace je založen systém programovaného učení.

Individualizační „matching“ – jedná se o propojení vyučovacího stylu učitele s učebním stylem žáka. Znamená to, že učitel například přizpůsobuje své vyučovací strategie žákovi, jehož kognitivní styl je převážně vizuální.

(VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007).

Individualizaci může učitel do svých hodin zařadit také, pokud je zastáncem tradičního frontálního způsobu vyučování. Dopomohou mu k tomu výukové metody, jako jsou: samostatná práce žáků, didaktické hry, samostatně řešené úlohy, zařazení praktických úloh aj.

Diferenciační a individualizační systémy

O individualizované výuce mj. často hovoříme v souvislosti s významnými výukovými systémy. Kasíková s Vališovou mezi nevýznamnější a nejznámější řadí: Mastery Learning, FENI model nebo Daltonský plán. Zmínit musíme také programy M. Montessori a Začít spolu, které jsou v českých školách běžnější.

Mastery Learning

Autorem učení *Mastery Learning* je B. S. Bloom. Název lze přeložit jako *dokonalé/zvládnuté učení*. Tento individualizační systém vychází z myšlenky, že učení a jeho výsledky souvisejí s časem, který pro učení dostaneme. (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007). B. S. Bloom odmítá klasický systém dělení na „dobré a špatné žáky“. (SKALKOVÁ, 2007). Tvrdí, že „...určitý výukový standard mohou zvládnout všichni žáci - dáme-li jim vhodné podmínky pro učení, z nichž nejpodstatnější je podmínka času a optimální zpětné vazby. Pak roste motivace ke studiu a žáci mohou dokonale zvládnout i přísné normy.“¹² Znamená to, že pokud dostane žák na dosažení cíle potřebné množství času, pak vytyčeného cíle dosáhne. Potřebné množství času je však u každého žáka jiné, individuální.

Systém funguje za předpokladu, že po společné práci, na konci probíraného tematického celku, učitel poskytne žákům kvalitní a smysluplnou zpětnou vazbu a informuje je o tom, zda a do jaké míry dosáhli vytyčených cílů. Těm, kteří cílů dosáhli, nabídne učitel další činnosti, případně volno. Žáci, kteří cíle prozatím nenaplnili, na jejich zvládnutí dále pracují.

Kromě základního předpokladu dostatku času k učení je tento systém založen také na tzv. sukcesivním, neboli postupném, kombinování základního a stupňovitého vyučování. Žáci jsou vyučováni podle jejich úrovně dosažené v učení. Po osvojení základních vědomostí a dovedností v heterogenních skupinách jsou žáci rozděleni do dvou či více skupin. Dělení probíhá na základě testů nebo zájmů dětí. V těchto skupinách žáci pracují asi 1/3 času vymezeného na probírání tématu. Následně se všechny skupiny opět spojí a věnují se dalším činnostem a dalšímu tématu. (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007)

FENI model

Tento individualizační systém je rozšířený především v německých školách. Jedná se o čtyřúrovňový model, jenž dělí žáky do skupin podle úrovně dosažených vědomostí a schopností. Název systému vznikl spojením prvních písmen názvů jednotlivých skupin: „*Förderungskurs* (kurz, který rozvíjí žáka, podporuje jeho vývoj), *Erweiterungskurs* (rozšiřující), *Normalkurs* (základní) a *Intensivkurs* (intenzivní pomoc slabým žákům).“¹³ Podle názvů skupin je jasné, že do první skupiny patří žáci, kteří rozšiřují již zvládnuté učivo díky vlastním schopnostem kritického a abstraktního myšlení. Ve skupině druhé jsou žáci, kteří s učivem nemají žádné problémy a zvládnou si ho rozšířit. Třetí skupinu tvoří žáci, kteří

¹² VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ. *Pedagogika pro učitele*. Vyd. 1. Praha: Grada, 2007

¹³ VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007.

se během snahy o dosažení cílů setkávají s určitými těžkostmi. Poslední, čtvrtou, skupinu tvoří žáci, kteří k dosažení výukových cílů vyžadují silnou účast a pomoc učitele.

Stejně jako u předchozího systému, i zde dochází ke kombinaci a propojování práce v jedné heterogenní skupině a následné práce v rozdělených skupinkách. Poté, kdy učitel začíná s probíráním nového tematického celku, se jednotlivé skupiny opět spojí a vytvoří jednu heterogenní skupinu; ta se později znovu dělí, aby všichni žáci měli dostatečný prostor k naplnění určených vzdělávacích cílů. (VALIŠOVÁ, KASÍKOVÁ, 2007).

Daltonský plán

„Dalton není ani metoda ani systém. Dalton je vliv.“¹⁴ Daltonský plán je výukový systém využívaný nejen v zahraničí, ale v určité míře i na některých našich školách. Systém založila Helena Parkhurstová, která vycházela z myšlenek Johna Deweye. Základním předpokladem tohoto systému je skutečnost, že učitel je pro žáka jakýmsi konzultantem, který ho směřuje a doprovází na jeho cestě za poznáním. Systém funguje na tzv. principu samoučení, kdy žák přebírá velkou míru zodpovědnosti za své vzdělání a aktivně se na něm podílí. Na začátku tematického celku učitel s žáky vypracovávají učební plány; rozhodují o tempu i pořadí úkolů, které budou plnit. Každý žák má vypracovaný svůj plán, což zaručuje maximální individualizaci výuky. *„Daltonský plán je forma organizace třídy nebo školy, která na principu volnosti a samostatné práce žáků sleduje cíle uvědomělé a aktivní výchovy k zodpovědnosti a samostatnosti. Volnost a samostatná práce ve vyučování a výchově se stimuluje a vymezuje pomocí instrukcí nebo zadání.“¹⁵*

Začít spolu

Základním principem tohoto programu je respekt k dítěti, jeho potřebám, zkušenostem a prožitku. Učení probíhá v klidném prostředí bohatém na podněty. Důležitý je především rozvoj komunikace, spolupráce a žákově dovednosti samostatně řešit problémy. Byť je učitel chápán jako autorita, je žákovi spíše partnerem a průvodcem, který vede své žáky k vytyčeným cílům. Stejně jako v předchozích systémech, i v tomto je kladen důraz na odlišnosti a individualitu každého žáka.

¹⁴ RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *At' žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000.

¹⁵ RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *At' žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000.

Individualizace programu Začít spolu je zajištěna s výukou v tzv. centrech, která jsou jeho nedílnou součástí. Třída je rozdělena do center, v praxi nejčastěji pomocí netradičního uspořádání lavic. Na základě Gardnerovy teorie mnohačetné inteligence je každé centrum zaměřeno na rozvoj jedné z nich nebo jejich kombinace. (Pozn. H. Gardner ve své knize Dimenze myšlení tvrdí, že u člověka rozlišujeme celkem 8 různých, na sobě nezávislých inteligencí: jazykovou, logicko-matematickou, prostorovou, hudební, tělesně-kinetickou, interpersonální, intrapersonální a přírodovědnou.) Dítě si samo vybírá, kterému z center se bude aktuálně věnovat a v jakém pořadí. Ve vymezeném časovém úseku by však žák měl navštívit všechna centra a díky učitelem pečlivě zvoleným aktivitám naplnit výukové cíle jednotlivých vzdělávacích oblastí. Žák si vybírá pořadí, ve kterém bude centra navštěvovat a plnit aktivity vedoucí k rozvoji jeho samostatnosti i schopnosti plánování vlastního času. Dítě si samo sestavuje jakýsi rozvrh aktivit a vidí, zda jím zvolený systém funguje či ne. Jako výrazná motivace v tomto programu je také skutečnost, že centrum si žák nemusí vybírat pouze podle učiva, ale také v závislosti na spolužácích, kteří aktuálně v daném centru pracují. Díky tomu si sám žák volí, v jaké „společnosti“ a atmosféře bude pracovat.

Program začít spolu je v českých školách poměrně populární a výuka pomocí center aktivit je mezi učiteli stále oblíbenější. Výhodou center je zajisté i skutečnost, že i když učitel pracuje s žáky převážnou část roku frontálním nebo jiným způsobem, práci v centrech může kdykoli zařadit například v rámci projektového dne/týdne aj. V takovém případě se sice nejedná přímo o naplnění programu Začít spolu, ale jako prvek individualizace se takové uspořádání v praxi velmi osvědčilo.

Marie Montessori

V souvislosti s Marií Montessori mluvíme o jednom z nejsilněji individualizovaném výukovém systému. Děti pracují ve speciálně upraveném prostředí uzpůsobeném jejich potřebám. V Montessori třídách je vše upraveno pro maximální pohodlí dětí; od velikosti nábytku počínaje, po skvělou didaktickou vybavenost konče. Každé dítě má svůj prostor, který si uzpůsobuje podle činností a aktivit, kterým se chce věnovat. Stejně tak i učitel má svůj pracovní prostor, kam za ním žáci mohou kdykoli přijít a požádat o pomoc. V běžném provozu Montessori tříd žáci fungují bez řízeného zasahování učitele; zastupuje především roli průvodce, rádce a dohlázele. Žákům nic nevysvětluje, dokud ho sami nepožádají.

Žáci v těchto třídách mají k dispozici bohaté didaktické pomůcky, které jim umožňují plnohodnotný vzdělávací rozvoj. Pomůcky každý žák používá samostatně případně za pomoci

ostatních. Učitel zasahuje pouze ve výjimečných případech, kdy žákovi vysvětluje, jak s pomůckou správně pracovat. Veškeré řešení úloh a zadání zůstává však na žákovi. Dítě si samo volí, co, kdy, kde a jak bude vykonávat. Díky práci s kvalitním didaktickým materiálem dochází u žáků k rozvoji individuálních schopností a vlastností a zároveň se učí samostatně fungovat v kolektivu. Učí se také vyrovnávat s neúspěchem a pracovat s vlastní chybou, což mnohdy působí dětem potíže. (SVOBODOVÁ, 1996).

V tomto systému má žák neustálou možnost volby. Sám si volí, s jakou pomůckou bude zrovna pracovat, jakou aktivitou se bude zabírat a do jaké míry do dané problematiky pronikne. Učitel vše zpozvzdálí monitoruje a připravuje pro své žáky úkoly „šité na míru“. Samotné pozorování práce dětí v prostředí systému Montessori nám mnoho napoví o úrovni jednotlivých žáků. Vidíme, kteří žáci zvládají úkoly rychle, bez obtíží, a pronikají do nitra problematiky. U jiných si můžeme všimnout spíše povrchového pochopení problému. Byť by se to laikovi mohlo jevit jinak, systém M. Montessori je dokonale propracovaným vzdělávacím celkem, zaměřeným na rozvoj individuality žáků a jejich vlastností, schopností i vědomostí. Pomůcky a aktivity jsou vybírány s ohledem na aktuálně probíraný tematický celek. Učitel má dostatek prostoru se věnovat žákům individuálně; do jejich činnosti zasahuje pouze tehdy, kdy ho o to dítě samo požádá.

Shrnutí

Individualizace je velmi populární téma. Každý pedagog ji zná a ví, že by se měla stát nedílnou součástí všech jeho hodin. Příprava takových hodin je však náročnější na čas i výukové materiály než příprava hodin, kde všichni žáci pracují společně na totožném úkolu. Když už se s „individualizací“ setkáme v praxi, jedná se o úkoly navíc pro nadané žáky a méně úkolů pak dostávají například žáci s některou ze specifických poruch učení. Učitel individualizuje kvantitou úkolů namísto jejich kvalitou.

Aby učitel prováděl individualizaci skutečně dobře, je nezbytné, aby předem znal a formuloval výukové cíle, jichž chce se svými žáky dosáhnout, a podle nich pak přizpůsobil plány výuky. Individualizace nemusí probíhat nutně pouze ve specializovaných výukových systémech; může k ní postupně dospět i „tradiční“ učitel. V běžné praxi se pak individualizace výuky objevuje v podobě pracovních listů či rozšíření/zúžení aktivit a úkolů.

Prvouka

Charakteristika vzdělávací oblasti

Základním smyslem prvouky je blíže seznámit žáky s přírodou a jejími zákonitostmi, společností a kulturou. Prvouka má rozvíjet nejen myšlení a řeč žáků, ale také jejich názor na svět a jeho proměny.

Prvouka jako předmět se vyučuje na prvním stupni základní školy od první do třetí třídy. Od čtvrté třídy se pak dělí na vlastivědu a přírodovědu. Prvouka spadá do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, jež zahrnuje sociální i přírodní vědy. Tato oblast je definována v rámcovém vzdělávacím programu pro základní vzdělávání.

„Vzdělávací oblast Člověk a jeho svět je jedinou vzdělávací oblastí RVP ZV, která je koncipována pouze pro 1. stupeň základního vzdělávání. Tato komplexní oblast vymezuje vzdělávací obsah týkající se člověka, rodiny, společnosti, vlasti, přírody, kultury, techniky, zdraví, bezpečí a dalších témat. Uplatňuje pohled do historie i současnosti a směřuje k dovednostem pro praktický život. Svým široce pojatým syntetickým (integrovaným) obsahem spoluutváří povinné základní vzdělávání na 1. stupni.

Vzdělávání v oblasti Člověk a jeho svět rozvíjí poznatky, dovednosti a prvotní zkušenosti žáků získané ve výchově v rodině a v předškolním vzdělávání. Žáci se učí pozorovat a pojmenovávat věci jevy a děje, jejich vzájemné vztahy a souvislosti a utváří se tak jejich prvotní ucelený obraz světa. Poznávají sebe i své nejbližší okolí a postupně se seznamují s místně i časově vzdálenějšími osobami i jevy a se složitějšími ději. Učí se vnímat lidi, vztahy mezi nimi, všít si podstatných věcných stránek i krásy lidských výtvorů a přírodních jevů, soustředěně je pozorovat, přemýšlet o nich a chránit je. Na základě poznání sebe, svých potřeb a porozumění světu kolem sebe se žáci učí vnímat základní vztahy ve společnosti, porozumět soudobému způsobu života, jeho přednostem i problémům (včetně situací ohrožení), učí se vnímat současnost jako výsledek minulosti a východisko do budoucnosti. Při osvojování poznatků a dovedností ve vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět se žáci učí vyjadřovat své myšlenky, poznatky a dojmy, reagovat na myšlenky, názory a podněty jiných.

Podmínkou úspěšného vzdělávání v dané oblasti je vlastní prožitek žáků vycházející z konkrétních nebo modelových situací při osvojování potřebných dovedností, způsobů jednání

a rozhodování. K tomu významně přispívá i osobní příklad učitelů. Propojení této vzdělávací oblasti s reálným životem a s praktickou zkušeností žáků se stává velkou pomocí i ve zvládání nových životních situací i nové role školáka, pomáhá jim při nalézání jejich postavení mezi vrstevníky a při upevňování pracovních i režimových návyků.

Vzdělávací oblast tak připravuje základy pro specializovanější výuku ve vzdělávacích oblastech Člověk a společnost, Člověk a příroda a ve vzdělávacím oboru Výchova ke zdraví.¹⁶

Dělení oboru do tematických celků

Vzdělávací obor Člověk a jeho svět je členěn do pěti tematických okruhů: *Místo, kde žijeme, Lidé kolem nás, Lidé a čas, Rozmanitost přírody, Člověk a jeho zdraví*. Každý z okruhů má ve školním roce a v probíraných tématech své zastoupení. Bližší informace o jednotlivých vzdělávacích oblastech najdeme přímo v rámcovém vzdělávacím programu pro základní školy.

„Potřebné vědomosti a dovednosti ve vzdělávacím oboru Člověk a jeho svět získávají žáci především tím, že pozorují názorné pomůcky, přírodu a činnosti lidí, hrají určené role, řeší modelové situace atd.“¹⁷

Cíle vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět

Jasně vymezené vzdělávací cíle jsou důležité ve všech vzdělávacích oblastech. Proto rovněž pro výuku prvouky je potřeba si takové cíle určit. Správně určené cíle směřují k rozvíjení klíčových kompetencí.

V rámcovém vzdělávacím programu najdeme cíle definované následovně:

utváření pracovních návyků v jednoduché samostatné i týmové činnosti

orientace v problematice peněz a cen a odpovědné spravování osobního rozpočtu

orientace ve světě informací a časové a místní propojování historických, zeměpisných a kulturních informací

rozšiřování slovní zásoby v osvojovaných tématech, pojmenovávání pozorovaných skutečností a jejich zachycení ve vlastních projevech, názorech a výtvorech

¹⁶ Odbor vzdělávání 21 MŠMT ČR, RVP ZV, Praha 2013

¹⁷ Odbor vzdělávání 21 MŠMT ČR, RVP ZV, Praha 2013

poznávání a chápání rozdílů mezi lidmi, kulturní a tolerantní chování a jednání na základě respektu a společně vytvořená a přijatá nebo obecně uplatňovaná pravidla soužití, plnění povinností a společných úkolů

samostatné a sebevědomé vystupování a jednání, efektivní bezkonfliktní komunikace v méně běžných situacích, bezpečná komunikace prostřednictvím elektronických médií, poznávání a ovlivňování své jedinečnosti (možností a limitů)

utváření ohleduplného vztahu k přírodě i kulturním výtvorům a hledání možností aktivního uplatnění při jejich ochraně

přirozené vyjadřování pozitivních citů ve vztahu k sobě i okolnímu prostředí

objevování a poznávání všeho, co jej zajímá, co se mu líbí a v čem by v budoucnu mohl uspět

poznávání podstaty zdraví i příčin jeho ohrožení, vzniku nemocí a úrazů a jejich předcházení

poznávání a upevňování preventivního chování, účelného rozhodování a jednání v různých situacích ohrožení vlastního zdraví a bezpečnosti i zdraví a bezpečnosti druhých, včetně chování při mimořádných událostech.¹⁸

Z těchto obecných vzdělávacích cílů uvedených v RVP ZV pak vychází školy a utváří si podle nich cíle školních rámcově vzdělávacích programů. Každý učitel si toto následně zpracovává k vytvoření dlouhodobých výukových plánů pro svou třídu. Z toho vychází při krátkodobém plánování – týdenní plány a plány jednotlivých hodin.

¹⁸ Odbor vzdělávání 21 MŠMT ČR, RVP ZV, Praha 2013

Výzkumy v prvouce

V uplynulých letech proběhlo v oblasti prvouky několik výzkumů. Tyto výzkumy byly zaměřeny především na práci učitelů v hodinách prvouky, na jejich metody, postupy a cíle. Ráda bych interpretovala výsledky nejnovějšího výzkumu, který v hodinách prvouky prováděly PhDr. Jana Stará, Ph.D. a PhDr. Tereza Krčmářová, Ph.D. O průběhu a výsledcích výzkumu publikovaly autorky článek *Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ* v časopise *Pedagogická orientace*, kde kromě jiného výsledky svého výzkumu porovnávají s výsledky výzkumů předchozích. Z jejich výsledků budu vycházet i já v praktické části diplomové práce.

Tento výzkum se zabýval prací učitelů v hodinách prvouky a způsobem výuku nových témat. Hlavním cílem bylo zjistit, jak učitelé využívají učebnicové materiály a jaké úpravy si do hodin připravují sami učitelé, oproti pouhé práci s učebnicí; dále také, jak velký význam při plánování výuky pro ně učebnicové materiály hrají.¹⁹

Výzkum prokázal, že pro učitelku, nezávisle na délce praxe v oboru, hrají při výběru učiva významnou roli učebnicové materiály; právě tyto se stávají základním zdrojem informací, ze kterých učitelky vycházejí. Ukázalo se, že míra ovlivnění učebnicemi, byť je u každé učitelky individuální, je vždy prokazatelná. Autorky se zmiňují o možnosti, kdy by skrze učebnicové materiály docházelo ke kurikulárním reformám a didaktickým inovacím. (Stará, Krčmářová, 2014).

Ukázalo se, že každá ze tří zkoumaných učitelek využívala učebnicové materiály s jinou intenzitou. Jedna připravené plány využívala téměř bezvýhradně a pozměňovala je až přímo v hodinách dle aktuální situace. Druhá je využívala, ale zároveň si je uzpůsobila tak, aby hodiny byly přínosné pro žáky, ale i pro ni; z didaktického hlediska se učila nové, pro ni netradiční postupy. Poslední učitelka z učebnice a metodické příručky sice vycházela, ale hodiny si upravovala podle vlastního názoru a osobního pedagogického přesvědčení. Tato se však častěji odkláněla od původního záměru autorů učebnic.

Dvěma typům učitelek by mohla práce s vhodně zpracovanými učebními materiály přinést nejen ulehčení práce, ale pro ně přínosné rozšíření vlastních znalostí obsahu

¹⁹ KRČMÁŘOVÁ, Tereza a Jana STARÁ. Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace* 2014, roč. 24, č. 1, s. 77-110. DOI 10.581/PedOr2014-1-77

a didaktických znalostí obsahu. (Stará, Krčmářová, 2014). Poslední paní učitelka spoléhá spíše na primární vzdělání, případně na různé typy dalších vzdělávacích kurzů, kde se zabývají přímo obsahy jednotlivých didaktik.

Výzkum dále zjistil, že učitelky by nejvíce ocenily, kdyby učebnicové materiály obsahovaly co možná nejprehlednější „zásobník“ doplňkových aktivit, ze kterých by mohly vybírat. Tyto aktivity by měly být co možná nejprehledněji popsány a zaznamenány. Měly by u žáků probouzet zájem o probírané učivo. V neposlední řadě by měly být vést k naplnění stanovených výukových cílů. (Stará, Krčmářová, 2014).

Otázkou však stále zůstává, zda jsou učitelky schopny přizpůsobovat svůj výukový styl a své pedagogické přesvědčení učebnicovým materiálům. Budou schopny připravené a kvalitně didakticky sestavené materiály využít tak, aby byly ku prospěchu nejen žáků, ale i jich samotných? Nebo budou učitelé pouze bezmyšlenkovitě předávat žákům, co mají před sebou sestavené? (Stará, Krčmářová, 2014).

Pro získání skutečně výpovědních výsledků bude potřeba ve výzkumech takového typu pokračovat a zaměřit se na charakteristické rysy výuky prvouky na 1. stupni základních škol. Bude nezbytné dále zkoumat nejen učebnicové materiály a obsahové složení učiva, ale také učitelovu přípravu na hodinu a celkové postoje k výuce těchto učebních jednotek. A to vše je nezbytné zkoumat do detailů – vliv učitelova učebního stylu, délky praxe, schopnosti stanovování výukových cílů a volby adekvátních metod; stejně tak učitelova schopnost zakomponovat do hodin mezipředmětové přesahy. Pokud chceme skutečně dosáhnout změny pojetí předmětu prvouky učiteli, musí se investovat nejen do rozvoje učebnicových materiálů, ale i do profesního rozvoje učitelů. (Stará, Krčmářová, 2014).

Shrnutí

Prvouka, náležící do vzdělávací oblasti Člověk a jeho svět, pokládá základy pro všechny přírodní a sociální vědy, se kterými se v průběhu studia i života setkáváme. Seznamuje nás se základy slušného chování, s kulturou, ve které vyrůstáme. Prozrazuje nám tajuplné přírodní zákonitosti, které postupně odhalujeme. Zkrátka jejím úkolem je zodpovědět otázky malých budoucích vědců a badatelů.

Učitelé, se kterými jsem se setkala, ji však nepovažují za důležitou. Velmi často slyším od učitelů, že je prvouka nebaví, protože děti už všechno umí. Jen nízké procento učitelů se snaží nabídnout dětem hlubší vhled do tématu. Pro žáky je zajímavý i pohled na

stejnou věc, ale z jiné strany. Učitelé by se měli snažit skrze prvouku přinášet žákům stejný pocit a stejnou radost z toho, že se učí něco nového, jako matematika či český jazyk. Vždyť i v této oblasti je úroveň znalostí a porozumění u našich žáků odlišná, individuální. Proč bychom jim tedy neměli poskytovat individuální přístup i v této oblasti?

Význam motivace pro individualizaci

V dnešní době bohužel pedagog bojuje se silným protivníkem, kterým je nedostatečná motivace žáků k učení se. Jejich zájem o vzdělání je téměř nulový. Vždyť proč by měli znát jarní měsíce, rozeznat sněženku od bledule či umět zasít semínko a postarat se o to, aby rostlina správně rostla? Pro zvýšení efektivity práce učitelů je tedy nutné podávat látku žákům co možná nejzajímavějším způsobem. Učitel v nich musí vzbudit zájem o spolupráci a touhu po poznání. K dosažení tohoto cíle učiteli, kromě jiného, slouží i motivační aktivity. Motivační aktivity by se měly využívat vždy při seznamování s novým tématem; ještě lépe na začátku každé vyučovací hodiny. Pokaždé by měly ve třídě navozovat příjemné pracovní klima. Ale jak správně žáky motivovat a upoutat jejich pozornost?

Motivaci k učení dělíme na motivaci vnější a vnitřní. „*Vnější motivace k učení jsou momenty spjaté zejména s učební činností. Jejím podnětem je zprostředkovatel, např. odměna, trest, prestiž, pochvala, apod. Vnitřní motivace k učení označuje dílčí motivy spjaté s příslušným předmětem nebo nějakou činností, které se žák věnuje. Patří sem např. poznávací potřeby a zájmy, potřeba výkonu, potřeba vyhnoutí se neúspěchu, sociální potřeby.*“²⁰

V současné době se u žáků jakéhokoli věku bohužel setkáváme s velmi nízkou úrovní motivace vnitřní. O to silněji musí učitel působit na žáka a poskytovat mu dostatečnou motivaci vnější. Pomocí poutavějších úkolů učitel probouzí u žáků zájem o získávání nových informací. Velmi efektivní je v tomto případě působení nejen na zrak a sluch, což jsou pro vyučování nejběžněji využívané smysly, ale také na smysly ostatní, čich, hmat, chuť. Pro žáky pak budou hodiny zajímavější. Podle Gardnera bychom měli při jakémkoli plánování výuky brát zřetel rovněž na učební typy (typy inteligence) jednotlivých žáků. (GARDNER, 2002).

²⁰ PhDr.Koukola,B.:základy psychologie a úvod do psychologie osobnosti, Opava 1996

Praktická část

Úvod

Praktická část mé diplomové práce je primárně založena na popisu výzkumu, který jsem uskutečnila v hodinách prvouky na vybraných pražských základních školách. Během následujících hodin vznikaly videozáznamy, určené výhradně k hlubší analýze získaných dat. Dalším materiálem, který mi pomohl vyhodnotit získaná data, byl jednoduchý dotazník (viz. přílohy DP). V tomto dotazníku se doptávám na složení třídy a pohled učitelek na vlastní výuku prvouky. Získaná data analyzuji a navrhnou některá možná řešení, úlohy a aktivity, které v hodinách chyběly.

Metody a cíle výzkumu

Základním stavebním kamenem úspěšného výzkumu je stanovení jasných a konkrétních cílů, kterých chceme dosáhnout. Dále je nezbytné pečlivě rozmyslet metody a postupy, které nás k vytyčeným cílům dostanou.

Cílem praktické části mé diplomové práce bylo ověřit míru individualizace a diferenciací v hodinách prvouky v 1. ročnících státních základních škol. Byť se s těmito vzdělávacími procesy již běžně setkáváme v hodinách matematiky, českého jazyka či cizích jazyků, v prvouce je většina učitelů neumí efektivně využít. Zajímalo mě tedy, do jaké míry a jestli vůbec se s individualizací a diferenciací v hodinách prvouky můžeme setkat. Zvolila jsem tedy kvalitativní výzkum, „...který čerpá data z přirozeného prostředí, klade důraz na výklad zkoumaných jevů tak, jak je vidí samotní aktéři.“²¹ Kvalitativní výzkum se nezabývá sběrem velkého množství dat od co největšího počtu pozorovaných jedinců. Naopak „...shromažďuje obrovské množství údajů o konkrétním chování lidí a o jeho kontextu, zaznamenává se a interpretuje. V průběhu výzkumu se vynořují hypotézy. Jedná se o dlouhodobý výzkum, pozorování a spolupráci s vyučujícími, aniž by pozorovatel přímo zasahoval do dění ve třídě.“²² Díky kvalitativnímu výzkumu získáváme „...podrobný popis a vhled při zkoumání jedince, skupiny, události, fenoménu. Zkoumá fenomén v přirozeném prostředí.“²³ Ke zpracování získaných dat se využívá převážně analýza a interpretace. Výsledkem je pak vysvětlení chování lidí v určitém kontextu v detailní interpretativní či

²¹ SVOBODOVÁ, Jarmila a, Vladimír JÚVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996.

²² <http://www.fsps.muni.cz/~tvodicka/data/reader/book-8/04.html> [7.6.2015]

²³ <http://www.fsps.muni.cz/~tvodicka/data/reader/book-8/04.html> [7.6.2015]

deskriptivní zprávě. Získaná data mohou však být subjektivní a platí pouze pro zkoumaný vzorek; nelze je zobecňovat. Jsou platná jen pro vzorky, u kterých byla data získána. Kvalitativní výzkum je pružnější než výzkum kvantitativní. Jeho plán vzniká v průběhu práce, jelikož metody a zkoumané otázky se v průběhu výzkumu mění.

Stanovení výzkumné otázky

Pro stanovení výzkumné otázky je třeba si nejprve určit výzkumný problém. Znění mého výzkumného problému je: *Individualizace a diferenciací v hodinách prvouky na 1. stupni základních škol.*

Konkrétní výzkumná otázka vyvstala až po dokončení náslechu a pozorování v hodinách prvouky a zní: Jakým způsobem učitelky/učitelé na prvním stupni základní školy individualizují a diferencují výuku v hodinách prvouky?

Výběr pozorovaného vzorku

Jak jsem se již zmínila výše, nešlo v mém výzkumu o sběr velkého množství analyzovaných dat, ale o podrobný náhled do práce vybraných učitelek a jejich tříd. Pro svůj výzkum jsem oslovila své spolužačky, odpromované studentky pedagogické fakulty, které tímto školním rokem začínaly svou učitelskou praxí, zda by nebyly ochotné se mnou spolupracovat. Z těch, které na mou žádost odpověděly, jsem vybrala ty, které pracují podle stejné učebnice. Dále jsem je požádala, aby oslovily své zkušenější kolegyně a vzorek nakonec vypadal následovně: dvě začínající učitelky a dvě paní učitelky s dlouholetou praxí ve školství, ze dvou pražských škol. Všechny učitelky pracují s žáky prvních tříd podle shodných učebnic prvouky; a to podle učebnic nakladatelství Nová škola. Paní učitelky neznaly přesné znění výzkumného problému, na který se zaměřuji, tudíž individualizaci nevěnovaly větší míru pozornosti, než je v jejich hodinách běžné.

Vzhledem ke skutečnosti, že v 1. ročníku obvykle nebývají u žáků diagnostikovány specifické poruchy učení či zvláštní nadání dítěte, jsou na učitele kladeny vysoké nároky. Pedagog se nemůže se opřít o doporučení z pedagogicko-psychologických poraden; musí se spolehnout jen na svůj instinkt. Sám poznává schopnosti a dovednosti svých žáků, objevuje jejich slabiny a problémové oblasti. A se svými poznatky musí pracovat nejen v hodinách českého jazyka či matematiky, ale i v hodinách prvouky. Ale jak se k této zodpovědnosti staví paní učitelky a páni učitelé v českých školách?

Metody sběru dat

Vzhledem k cíli a výzkumné otázce mé diplomové práce jsem si za základní metodu výzkumu zvolila pozorování. Účelem pozorování je zachytit, co se děje a jak vypadá daná situace, umožňuje pochopit celý kontext, ve kterém se situace odehrávají.²⁴

Ve všech třídách jsem byla přítomna během probírání jednoho tématu (konkrétně šlo o téma „*Jaro*“), a to od první úvodní hodiny až po hodinu závěrečnou. Díky tomu jsem měla možnost sledovat práci učitelek i žáků. Volbu metod, aktivit a pomůcek, které ve svých hodinách používaly. Všíkala jsem si, jakou formu práce volí pro jakou aktivitu, čas, kdy je žák aktivně zapojen do výuky a kdy jen pasivně přijímá informace, které mu paní učitelka *servíruje* až pod nos. Zajímala jsem se o úroveň cílů, které si učitelky kladly jak v hodinách, tak i celkově, a o jejich naplnění. Pozornost jsem v neposlední řadě věnovala i klimatu třídy a prostředí, v jakých se učilo. To vše jsem mohla podrobněji prozkoumat díky videozáznamům, které mi paní učitelky povolily pořizovat v jejich hodinách.

Za doplňující metody jsem zvolila nestrukturovaný rozhovor a dotazník. Když jsem cítila potřebu něco vysvětlit či objasnit, zeptala jsem se paní učitelky buď během hodiny, kdy žáci pracovali samostatně, nebo o přestávce přímo po hodině. Tudíž všechny informace, které jsem dostala, byly aktuální. Observe v hodinách probíhala v příjemné přátelské atmosféře. Všechny paní učitelky byly velice milé a ochotné spolupracovat. Na mé dotazy odpovídaly s úsměvem, vždy mi svůj postup objasnily. Otevřeně mě informovaly o složení třídy, povahách jednotlivých žáků i o svých (ne vždy kladných) postojích k výuce prvouky. Ochotně mi i vyplnily krátký shrnující dotazník, který jsem jim na konci naší spolupráce rozdala.

Analýza a interpretace

Jak již bylo uvedeno, praktická část mé diplomové práce závisí především na analýze a reflexi náslechové hodiny. V kapitolách níže se budu věnovat vždy rozboru průběhu vyučování jedné paní učitelky. Z důvodu zachování anonymity nebudu paní učitelky jmenovat ani uvádět školy, na kterých působí. Prozradím jen, že ve všech případech se jedná

²⁴ŠVARÍČEK, Roman., ŠEĐOVÁ, Klára. *Kvalitativní výzkum v pedagogických vědách*. Praha: Portál, 2007, s. 24 – 25.

o učitelky pražských fakultních škol pedagogické fakulty Univerzity Karlovy. Poté provedu shrnutí a porovnání získaných dat a informací. Nakonec k určenému tematickému celku, v tomto případě je tímto celkem Jaro, vytvořím několik aktivit, které lze zahrnout do jakéhokoli výukového plánu. Aktivitu vytvořím s maximálním ohledem na individualizaci a diferenciaci. Samozřejmě zohledním složení a možnosti tříd, ve kterých jsem následky prováděla. Vycházet budu z učebnice, se kterou pracovaly paní učitelky. Jednotlivé aktivity budou opatřeny výukovými cíli a didaktickým komentářem.

Pozorovaný tematický celek

Téma, během jehož probírání jsem byla v hodinách přítomna, nese název *Na jaře*. Toto téma bychom mohli zařadit do dvou z výše zmiňovaných tematických celků: Lidé a čas, Rozmanitost přírody. Záleží, jaké oblasti se právě věnujeme. Pokud se zabýváme střídáním ročních období, jarními měsíci či závislosti prodlužování dne a noci na pohybech Země, jsme v tematickém celku Lidé a čas. Pokud však probíráme jarní rostliny, mláďata zvířat na statku a péči o zahradu, pak jsme v tematickém celku Rozmanitost přírody.

A když uvážíme, že k jaru neodmyslitelně patří tradiční křesťanské svátky, Velikonoce, dostáváme se nakonec i k tematickému celku Lidé kolem nás. Tento celek učí děti o kultuře, ve které žijí, i o kulturách ostatních. Učí je vzájemné účtě k lidem, se kterými jsou běžně v kontaktu, tzn. k rodičům, spolužákům a v neposlední řadě učitelům. Jedná se tedy o téma skutečně obsáhlé a pro práci v hodině ukrývá spoustu možností. Učitel je musí jen správně uchopit.

Analýza učebnice

Před rozбором práce učitelek je nutné udělat rozbor učebnice, aby bylo jasné, s jakým vstupním prvkem paní učitelky pracovaly a z jakých průvodních materiálů vycházely. Jak je již uvedeno výše, všechny paní učitelky pracovaly v hodinách podle učebnice Já a můj svět, prvouka pro 1. ročník od nakladatelství Nová škola, s.r.o. V tomto případě se jedná o takové provedení učebnice, kdy učebnice zároveň slouží jako pracovní sešit, tudíž žáci plní úkoly přímo.

K designové stránce učebnice bych řekla, že působí pro děti vcelku poutavým a přehledným dojmem. Každá kapitola je opatřena řadou úkolů, které se zaměřují převážně na práci s obrázky. Zadání jednotlivých úkolů najdeme vždy ve spodní části stran. Některé úkoly

jsou doplněny prací s vystříhanými kartičkami z okrajů stran. Tyto strany jsou vhodně uzpůsobeny, aby se vystříháním neponičila ostatní zadání. Učebnice je barevná, písmena velká, texty a zadání úkolů krátké a jasné. Děti mohou přímo do učebnice nejen psát, ale také kreslit a vystříhávat z ní. Z pohledu žáků prvních tříd tedy nevidím problém a učebnice se mi líbí.

Po obsahové stránce to už však nevidím tak kladně. Učebnice je členěna celkem do devíti tematických celků, přičemž každý z nich je dále rozdělen do několika podtémat. Na konci každého tematického celku najdeme stranu/dvojstranu s opakovacími cvičeními. V učebnici se objevují úkoly typu: vyprávějte, popište, poznejte, říkejte, dopište, doplňte, nakreslete, vybarvěte, vystříhejte, nalepte. Pokud se někde objeví úkol, nad kterým by se žáci museli více zamyslet (přiřazení názvů rostlin či zvířat), objeví se v závorce hned vedle zadání nabídka pojmenování, která použít. Tudíž se z tohoto úkolu rázem stává pouhé přiřazování. Přitom by ve školách neměl být problém v tom, aby si žáci ve školní knihovně vypůjčili encyklopedii pro mladší školní věk, kde by si podle obrázků správná pojmenování sami vyhledali. Pokud by taková encyklopedie nebyla ve školní knihovně, jistě ji vlastní například městská knihovna, kde si ji může vypůjčit učitel; případně ji některé z dětí může donést z domova.

Úkoly v učebnici podle mého názoru nejsou pro žáky dostatečně motivující. Na úrovni Bloomovy taxonomie se jen málokdy dostaneme přes druhou úroveň *porozumění*. V pozorovaném tematickém celku – Na jaře – jsem v učebnici přechod přes tuto úroveň bohužel nezaznamenala.

K učebnici je vydána metodická příručka. Nevšimla jsem si však, že by s ní paní učitelky pracovaly. Během náslechlů a rozhovorů se o její existenci vlastně nezmínily. Sama jsem ji objevila až náhodou při procházení materiálů z oblasti prvouky v Národní pedagogické knihovně Komenského. Když jsem se později paní učitelek ptala, jestli příručku používají, dostalo se mi překvapivých odpovědí. Jedna z učitelek o její existenci neměla tušení. Další pak řekly, že o ní vědí, ale nepřipadá jim k výuce nijak podstatná. Obsahuje prý jen úkoly, které se objevují v učebnici, a to bez jakéhokoli významného rozšíření.

Mé poznatky k metodické příručce budou jen povrchní, protože jsem podle ní sama neučila ani jsem její využití neviděla v praxi. Přesto bych se ráda stručně vyjádřila k jejímu zpracování. Na prvních stranách příručky najdeme instrukce pro snazší orientaci v jejím obsahu; tj. obsah, vysvětlivky jednotlivých ikon a symbolů. Dále zde najdeme rady a návody ke správnému hodnocení žáků a jejich práce. Dalších několik stran nám přináší informace o

jednotlivých tematických celcích, které se v učebnici objevují. Najdeme zde stručně vypsané učivo a vydefinované očekávané výstupy každého tematického celku. Pro přehlednost je vše znovu zpracováno do tabulky, kde jsou navíc vypsány i mezipředmětové vazby, obsažená průřezová témata a metody a formy práce. Následuje část, kdy jsou jednotlivá témata vypsána měsíc po měsíci, týden po týdnu, jak budou následovat ve školním roce. Ve velmi malé míře se v metodickém průvodci k učebnici prvouky objevují také rozšiřující aktivity a hry. Není to však nic, co by učiteli pomohlo bravurně zvládnout hodinu, aniž by si musel připravit vlastní učební materiály.

V žádném případě netvrdím, že by metodická příručka měla za učitele řešit všechnu jeho práci a že by se na ni měl naprosto bezmyšlenkovitě spoléhat. Na druhou stranu jsem toho názoru, že když už k učebnici takový průvodce existuje, měl by nabízet kromě výčtu RVP také rady, tipy a podněty k dalším smysluplným činnostem, které u žáků povedou k co nejvyšší míře zvládnutí učiva a naplnění stanovených cílů.

Celkově bych tuto učebnici označila jako dostačující odrazový můstek pro žáky, kteří o daných tématech nic nevědí. Nicméně učebnice pro první třídu obsahuje témata týkající se každodenního života. Jsou to jevy, se kterými se běžně setkáváme. Navíc v dnešní době, kdy už téměř každé dítě školou povinné má doma počítač a přístup na internet, je přístup k informacím pro žáky snazší. I malé dítě ví, jak vypadá sněženka a uhodne původ jejího názvu. Ví však, co znamená, že je chráněná a z jakého důvodu tomu tak je?

Učitelka 1

Třidu číslo 1 vede paní učitelka s dlouhodobou praxí. Ve třídě je celkem 24 žáků. Při tomto počtu žáků paní učitelka nemá podezření na žádné specifické poruchy učení. Třidu navštěvují dva žáci cizinci, přičemž oba dva jsou chlapci narození v České republice, žádný se nepřistěhoval s rodiči z ciziny. Objevují se u nich problémy s výslovností a hláskováním českých slov. Paní učitelka nepozoruje obtíže se zařazením do kolektivu ani jiné problémy týkající se sociálních vztahů ve třídě. Těmto žákům věnuje vyšší pozornost v oblasti výslovnosti, kde se zaměřuje především na korekturu. Paní učitelka oba žáky individuálně doučuje mimo vyučování, nevím však, jak často. Co se týče žáků nadaných, kteří ve třídě podle paní učitelky jsou, dostávají samostatné úkoly s rozšířením probíraného učiva. Během mých následků jsem však nic takového nezaznamenala. Na dotaz, zda by paní učitelka o sobě

řekla, že látku prvouky v 1. třídě individualizuje, paní učitelka odpověděla: „*Učivo prvouky v rozsahu 1. třídy není nutné individualizovat; spíš se snažím o včleňování skupinové práce.*“

Paní učitelka věnovala tematickému celku 8 vyučovacích hodin a k tématu Velikonoc podnikla se třídou výlet do svíčkárny Šestajovice. Pro začátek nového tématu zvolila motivaci promítáním dílu z pořadu pro děti *Kostičky*. Pořad je určen přímo dětem, je pojat hravou a zábavnou formou, což je pro žáky prvních tříd optimální. Potvrzuje to i fakt, že žáci video sledovali se zaujetím a zájmem. Na dotazy týkající se pořadu rychle reagovaly a byly schopné zodpovědět dotazy s videem související. Paní učitelka využila informace z videa a použila ho jako odrazový můstek pro další práci. (V tomto díle se klaun Kostkáč zabýval jarem, jarní přírodou a jarními zvyky.)

Jako první bych se ráda věnovala učebním činnostem učitelky a žáků. Výuka probíhala nejčastěji frontálně. Paní učitelka zvolila formu výuky jako společné povídání o jaru. Bohužel, během náslechu jsem si uvědomila, že je kladena vyšší pozornost na činnost učitelky než na činnost žáků. Doba, kdy paní učitelka vyprávěla dětem, se blížila 80% hodiny. Při délce hodiny 45 minut to znamená, že 25 žáků dohromady mluvilo 10 minut, oproti 36 minutám aktivity jediné paní učitelky, kdy žáci jen pasivně poslouchali. Nejčastěji zaznívaly uzavřené otázky, přičemž odpovědi požadovala rovnou, tudíž žáci, kteří potřebují čas na rozmyšlení, neměli šanci se prosadit. Paní učitelka nevyužívala ani další metody vedoucí ke zvýšení aktivity žáků. Například se ani jednou neobjevila práce ve dvojicích či skupinách. Během celé doby probírání jednoho tématu učitelka dvakrát přesunula část hodiny na koberec. Děti seděly v kroužku a jednoslovně odpovídaly na dotazy paní učitelky.

Paní učitelka si ve svých hodinách nekladla vysoké cíle. Pokud ano, nebylo možné je rozpoznat. Pokud bych měla hodiny hodnotit podle Bloomovy taxonomie, činnosti se pohybovaly převážně na úrovni znalosti, jinak také zapamatování, výjimečně porozumění. Úkoly, které žáci dostávali, zněly: *přiřad', doplň, napiš, vybarvi, popiš*. Do vyšších úrovní paní učitelka své žáky nedostala. Přitom toto téma je široké a lze sem jednoduše zahrnout smysluplnou skupinovou práci či jednoduchý projekt.

Co se týče doplňkových materiálů, k učebnici, podle které paní učitelka se svými žáky pracuje. Existuje metodika, se kterou paní učitelka nepracuje. Neexistují však doplňující podpůrné materiály jako připravené pracovní listy, CD ani aktivity přístupné žákům online. Paní učitelka se striktně držela činností v učebnici. Výklad doplnila o obrázky související s probíraným tématem, takže si žáci mohli lépe představit, jak která zmiňovaná rostlina vypadá. Při probírání domácích zvířat a zvířecích rodin zazněla píseň *Když jsem já sloužil*,

což bylo pro děti příjemné zpestření hodiny. Vyšší cíl však v této aktivitě nevidím. Dále paní učitelka využívala k výuce interaktivní tabuli, kterou má k dispozici ve své třídě. Možnost využití této stále populárnější výukové pomůcky je skvělá. Avšak aktivity, které byly pro žáky připravené, neskrývaly nic jiného, než neustálé přiřazování slov k obrázkům (názvy květin, části rostlin atd.). To ovšem může být způsobeno nedostatečnou kvalifikací paní učitelky pro práci s interaktivní tabulí, s čímž se potýká většina učitelek v základních školách. Žáci nepracovali s žádným pracovním listem; jednou společně doplňovali krátký text vycházející z učebnice. Nedostali žádné individuální úkoly či zadání samostatné práce.

S probíraným tématem souvisely také jarní svátky, rozumíme tím hlavně Velikonoce. Tomuto tématu se paní učitelka moc nevěnovala, protože naplánovala dětem výlet, kde se všechny potřebné informace dověděly. Den před velikonočními prázdninami společně navštívili svíčkárnu v Šestajovicích, kde se kromě výroby svíček zabývali právě i velikonočními svátky. Výletu jsem se bohužel nezúčastnila. Absolvovala jsem však tento výlet s dětmi před Vánocemi, tudíž vím, že informace, které paní průvodkyně podává, jsou komplexní a podávané pro děti zajímavou formou. Proto jsem si jistá, že znají pojmy i zvyklosti, s tímto významným křesťanským svátkem úzce spjaté.

K závěrečnému hodnocení získaných informací využila paní učitelka shrnutí na konci kapitoly v učebnici. Tuto dvojstranu měl každý žák vypracovat samostatně v hodině. Paní učitelka si pak učebnice vybrala, práce dětí opravila a oznámkovala a rozdala zpět. Společně si pak řekli, co jak mělo správně být, zapsali si známky do žákovských knížek a pokračovali na další téma.

Učitelka 2

Do druhé z náslechovéch tříd chodí 27 žáků. Třídní paní učitelka má ve školství letitou praxi. Paní učitelka si nemyslí, že má ve třídě žáky s individuálními potřebami. Zároveň má u 4 dětí podezření na některou ze specifických poruch učení, konkrétně dysgrafii a dysortografii. V hodinách prvouky těmto žákům zvláštní pozornost nevěnuje. Ve třídě je 6 žáků cizinců, přesněji řečeno 6 žáků s jiným mateřským jazykem než českým. U těchto dětí se projevuje mírná jazyková bariéra. Paní učitelka ji řeší častějším vysvětlováním významů slov, což je mnohdy přínosné i pro žáky česky mluvící. Nadání žáků nelze podle paní učitelky v první třídě určit a nerada by ho v této souvislosti použila. Důvodem je, že žáci přicházejí do prvních tříd s různými úrovněmi znalostí a zkušeností. Pokud žák projeví větší přehled v tématu než spolužáci, snaží se paní učitelka využít jeho znalostí k obohacení ostatních.

Z tohoto vyplývá, že na rozšíření znalostí nadanějších žáků není kladen důraz. Paní učitelka na otázku, zda by sama o sobě řekla, že individualizuje výuku prvouky, odpověděla: „*Snažím se rozvíjet jazyk, s dětmi komunikovat, získávat jejich pohled na svět a jeho problematiku. Každý žák si z výuky vezme, co ho zajímá + to nejnütnější.*“

Probíraným tématem – Na jaře strávila paní učitelka rovněž 8 vyučovacích hodin předmětu Člověk a svět. Příležitostně i v jiných předmětech volila témata s jarem související; například ve výtvarné výchově žáci malovali jaro a v českém jazyce si o jaru četli. Paní učitelka uchopila začátek tématu zajímavou otázkou. Napsala na tabuli datum (5.3.) a zeptala se, jaké je roční období. Žáci se dohadovali, zda zima, nebo už jaro? Kdy jaro začíná? Řídíme se počasím nebo kalendářem? S otevřenou pusou jsem pozorovala, jak živá debata se ve třídě rozvinula. Děti se nebály zeptat, doplňovaly se, naslouchaly vysvětlením paní učitelky. Společně se dostali až k otáčení Země, gravitaci a jevům s tím souvisejícím. Jak je možné, že nám rotace Země a gravitace nevadí? Paní učitelka vyčkala na odpovědi žáků a pak vše ještě jednou zopakovala a názorně předvedla. Kreslila na tabuli, míč představoval Zemi, křída padající z výšky na podlahu dokazovala zemskou přitažlivost aj. Pro povzbuzení pozornosti žáků diskusi v nejlepším přerušila a zahráli si hru - *Všechno lítá, co peří má.*

Následovala skupinová práce. Skupiny vznikly podle jednoduchého klíče, a to podle barvy lístečku trvale nalepeného na lavici. Zasedací pořádek se pravidelně mění, což zaručuje i prostřídání složení skupin. Úkol pro skupiny zněl jednoznačně: „*Vymyslete co nejvíce slov, která patří k jaru, a vytvořte jednu otázku, co by vás o jaru zajímalo.*“ Žáci dostali i časový limit 10 minut, během kterých museli zadání splnit. Bylo vidět, že žáci jsou na skupinovou práci zvyklí. Byli schopní se společně domlouvat a rozdělit si úkoly. Přesvědčila jsem se, že i prvňáci mohou být v hodinách samostatní. Při kontrole zazněla zajímavá slova i nevšední otázky. Paní učitelka si papíry vybrala a uschovala. Několik dalších hodin pak začínalo zodpovězením některé z otázek.

Ostatní hodiny probíhaly v podobném duchu. Společné barvitě povídání na úvod hodiny. Nutno podotknout, že paní učitelka je skvělá vypravěčka a herečka. Svým projevem dokáže žáky zaujmout a předat jim potřebné informace. Mluví pro děti jednoduchým a srozumitelným jazykem. Vše, co říká, předvádí či znázorňuje a kreslí na tabuli. Dobře pracuje s hlasem a musím uznat, že když paní učitelka mluvila, žáci poslouchali. Často se stalo, že se díky dotazům žáků dostali od tématu úplně jinam. Paní učitelka však situaci vždy bravurně zvládla a diskusi ukončila v čase, kdy už pro žáky nebyla přínosná. Po diskusi obvykle následoval samostatný úkol nebo práce s učebnicí. A vždy na závěr hodiny se všichni

společně přesunuli před interaktivní tabuli, kterou paní učitelka využívá bohužel spíše jako lepší promítací plátno, a na internetu společně vyhledávali významy slov, se kterými se dříve nesetkali. Nejčastěji se vyhledávaly obrázky květin a zvířat. Nevyhledávala se pouze slova z prvouky, ale slova, která zazněla v průběhu celého dne a byla pro žáky nová. Byť hodiny probíhaly také převážně frontálně, výuka měla absolutně odlišný náboj než v předchozím případě. U paní učitelky byla vidět léta zkušeností a praxe. Zároveň však bylo znát, že ji její práce, možná řekněme spíše role, baví a naplňuje.

Co se týče výukových metod paní učitelky, byly víceméně shodné, jako metody učitelky předchozí - povídání, vyplňování úkolů v učebnici. Hodiny však měly absolutně odlišný náboj. Byť čas, kdy mluvila paní učitelka k žákům, přesahoval hranici 50%, díky pojetí paní učitelky byli žáci aktivnější, zvědavější, soustředěnější. Ze strany učitelky častěji zaznívaly otevřené otázky a rovněž žáci sami se doptávali, pokud je něco zajímalo. Stále mi však chybělo zařazení skupinové či párové práce. Neobjevily se ani zajímavé projekty. Například téma Velikonoc v souvislosti s jarem paní učitelka víceméně vynechala z důvodu multikulturní třídy. Prý se tomuto tématu věnovali již v českém jazyce a další probírání považuje za zbytečné.

Obávám se však, že v oblasti určování výukových cílů, zůstáváme stále na nižších úrovních Bloomovy taxonomie - *znalosti a porozumění*. Kromě úkolů typu *přiřaď, doplň, vybarvi*, apod. se výjimečně objevovalo také *vysvětl* či *rozhodni se*. Do úrovně aplikace či analýzy se však žáci dle mého názoru nedostali. Až na výjimečné případy (viz skupinová práce v úvodní hodině), bohužel chyběly úkoly, které by u žáků podněcovaly samostatnou tvořivost a kreativitu.

Kromě učebnice a obrázků promítaných na interaktivní tabuli, chyběly další studijní materiály, o které by se žáci mohli opřít. V rámci probírání tématu zvířat na statku a zvířecích rodin opět zazněla píseň *Když jsem já sloužil*. Avšak toto nepovažuji za přínosný výukový materiál, spíše je to ozvláštnění hodiny a pro děti příjemná změna. Na druhou stranu se mi líbilo určité mezipředmětové propojení, kdy paní učitelka věnovala tématu jaro několik hodin výtvarné výchovy. S tématem jara společně pracovali také v českém jazyce. V těchto předmětech jsem bohužel z časových a organizačních důvodů nemohla být přítomna. Jak jsem již zmínila, paní učitelka má ve třídě k dispozici interaktivní tabuli. Tu však využívá spíše jako promítací plátno. Opět je nutno zmínit, že je skutečně škoda, že paní učitelky tuto skvělou moderní pomůcku neumějí ovládat a ve výuce efektivně využít. To je však problematika, o které by se dala napsat samostatná práce.

K mému velkému zklamání využila paní učitelka k závěrečnému hodnocení rovněž pouze shrnutí na konci učebnice. To však nepovažuji za dostatečné. Úkoly, které zde najdeme, jsou založené na vybarvování a doplňování chybějících písmen do slov. To však nedokazuje úroveň znalosti dětí o probraném tématu, ale pouze schopnost opakovat to, co v hodinách zaznělo. Cvičení jsou navíc stále v podobném znění, takže vyplnění této dvojstrany nepovažuji pro žáky za dostatečnou výzvu.

Také výuka této paní učitelky se ubírá spíše „tradičním“ směrem. Byť byly hodiny dynamičtější a žáci aktivnější, nemyslím si, že by žákům přinášely něco nového, nepoznaného. Ani v těchto hodinách jsem neobjevila zřetelné prvky individualizace či diferenciaci. Jejich občasné náznaky považuji spíše za náhodné.

Učitelka 3

Tato třída byla nejméně početnou třídou výzkumu; navštěvuje ji pouhých 19 žáků. Paní učitelka je v praxi nová a letos učí prvním rokem. Tato třída je tedy její první a dalo by se říci, že na vše přichází spolu se svými žáky. Tato paní učitelka s tématem strávila nejvíce času. Bylo to však způsobeno několika školními akcemi, které plynulost výuky narušily.

Ze zmiňovaných 19 žáků paní učitelka ani jednoho neidentifikovala jako žáka s individuálními potřebami. U tří žáků zaznamenává náznaky dysgrafie. V hodinách prvouky těmto dětem zvláštní pozornost nevěnuje, protože většina úkolů je založena na doplňování písmen, kde se problémy s touto poruchou neprojevují. Součástí kolektivu jsou 3 žáci cizinci, 2 chlapci a jedna dívka. Jeden chlapec vyrostl v ČR. S výukou a začleněním nemá problém. Dívka se také narodila v ČR. Oba patří k nejlepším ve třídě. Poslední chlapec přicestoval z Uzbekistánu. Neuměl ani slovo česky. Se začleněním neměl problémy, žáci ho přijali a snaží se mu pomáhat. Pokud něčemu nerozumí, využívá paní učitelka internetového připojení ve třídě a významy slov mu předvádí na fotografiích, videích nebo pomocí slovníku. Podle slov paní učitelky chlapec již velice pěkně čte a s látkou nemá problémy. Jediné problémy, které má, jsou v interpunkci, ale to je samozřejmé. Na začátku školního roku neuměl jediné slovo (česky?). Kromě vysvětlení a názorného předvádění paní učitelka těmto žákům větší pozornost nevěnuje. Pro žádného ze svých žáků by paní učitelka nepoužila slovo nadaný, některé by však označila za zvědavé. Nejen pro tyto žáky zahajuje každou hodinu čtení krátkým článkem o nějaké zajímavosti. Žáci si tak procvičují dovednost čtení, porozumění textu, zapamatování a zároveň se dozvídají něco nového. V jejích hodinách neustále zaznívá otázka PROČ. Paní učitelka vyžaduje po žácích vysvětlení, která jim

nepředkládá a snaží se společnými silami dobrat správné odpovědi. Na otázku, zda by o sobě řekla, že využívá individualizaci v hodinách prvouky, odpověděla: „*Ne, žáci jsou vědomostmi na stejné úrovni, není to zatím potřeba.*“

Paní učitelka v této třídě použila k úvodní motivaci stejné video, jako paní učitelka ze třídy číslo 1. Povídání panáčka Kostkáče o jaru a věcí s ním spojených. Tato paní učitelka však s videem více pracovala. Stopovala děj vždy po úsecích. U každé důležité informace, která zazněla, se zastavili a společně ji prodiskutovali. Paní učitelka se dětí na hodně informací doptávala a snažila se z nich vydolovat pokud možno co nejvíce informací, které o daném tématu mají. Tímto způsobem si paní učitelka udělala přehled o hloubce znalostí žáků a mohla si následující hodiny lépe připravit. Film prolínal celou úvodní hodinu. V dalších hodinách už se k němu nevraceli.

Paní učitelka volila v 90% rovněž frontální způsob výuky. Žáci seděli v lavicích a reagovali na dotazy paní učitelky. Téma stejně jako její zkušenější kolegyně pojala jako vyprávění. Vyprávěla žákům o jaru, co můžeme vidět, cítit a zažít. Co nás na jaře čeká, co už se stalo. Jaké svátky slavíme a jaké tradice se k těmto svátkům pojí. Paní učitelka do výuky hodně zařazovala krátké filmy a videa související s tematikou. Pro děti se tak výuka stala zábavnější a dokázali se na povídání lépe koncentrovat. Hodiny oživovala zajímavostmi, které se ať už přímo či nepřímo, vázaly k probíranému tématu. Například video, na kterém paní učitelka dětem ukazovala největšího motýla na světě a jeho přeměnu z kukly v dospělého jedince, děti uchvátilo natolik, že si video pouštěli ještě znovu o přestávce.

Velmi zajímavá hodina byla hodina věnovaná zatmění slunce, jehož svědky jsme byli 20. března 2015. Protože žáci měli zrovna hodinu prvouky, dostali za úkol si přinést svářecí sklíčko nebo jiný filtr, přes který je možné zatmění pozorovat. Celou hodinu pak strávili pozorováním pohybů Slunce a Měsíce a jejich vysvětlováním. Paní učitelka k tomuto účelu využila názornou animaci, kterou dětem promítala a pečlivě vysvětlovala. Někdo by mohl tvrdit, že to byla ztracená hodina. Ale není toto pro děti přínosnější, než pouhopouhé teoretické vyprávění? Troufám si tvrdit, že většina žáků alespoň částečně pochopila, co se to vlastně na obloze odehrává za vzácný jev.

Také závěrečné shrnutí látky u této paní učitelky se mi líbilo. Kromě klasického vyplnění finální dvojstrany v učebnici dostali žáci úkol do dvojic. Úkol zněl: „Vytvořte vlastní učebnici o jaru. Učebnice by měla obsahovat vše podstatné, co by podle vás měl každý o jaru vědět. Můžete psát, kreslit i malovat.“ Objevovala se skutečně různorodá provedení. Nakonec každá dvojice svou učebnici představila třídě a třída hlasovala o té nejlepší. Kterou

by si vybrali, kdyby mohli? Ukázky dětských prací můžete vidět na fotografiích v přílohách diplomové práce.

Kromě výše zmíněné aktivity mi však, stejně jako ve třídách předchozích, chyběla kreativní činnost žáků. I tady znělo zadání úkolu nejčastěji: dopiš, přiřaď slovo k obrázku, vybarvi obrázek, doplň chybějící písmeno, spoj správně dvě slova apod. V Bloomově taxonomii bychom se opět vyšplhali až na druhou úroveň – porozumění. Poslední úkol (tvoření učebnice) bych však zařadila do úrovně páté, tj. syntézy, neboli shrnutí, což považuji za značný úspěch.

V této třídě se mi líbila práce s chybou. Paní učitelka většinou neopravovala žáky sama, ale vždy požádala o pomoc spolužáky. Až pokud se nikdo neozval, a to ani po návodných otázkách, ujala se vysvětlení sama. Pokud se ozvalo více různých odpovědí na jednu otázku, nechala celou třídu hlasovat a každý názor dostal šanci na obhajobu. Společně se pak celá třída dobrala správné odpovědi. K opravování samostatných úkolů hodně využívala vzájemného opravování ve dvojicích. Protože, ruku na srdce, děti jsou v tomto ohledu skutečně spolehlivé. Samozřejmě nenechala děti známkovat práce svých spolužáků. Celkově paní učitelka se známkami stále ještě moc nepracovala. A když už se ke známkování přece jen uchýlila, žáci obvykle znali předem kritéria, na která bude paní učitelka brát zřetel.

V porovnání s předchozími učitelkami tato dávala žákům více prostoru pro vlastní zamyšlení, projevy i názory. Čas, kdy mluvil učitel, a prostor pro vyjádření žáků se nejvíce blížily požadovanému minimu 50:50. I zde však zůstával centrem zájmu učitel a žáci působili jako jeho, byť aktivnější, obecenstvo. Věřím, že paní učitelka si s tímto brzy poradí a s přibývajícími zkušenostmi se role v jejích hodinách prvouky obrátí.

Učitelka 4

Poslední, čtvrtou, z náslechové třídy, vede rovněž začínající učitelka. Je to její první třída a stejně jako paní učitelka ve třídě číslo tři se všemu učí spolu s dětmi. Učí se, jak s nimi pracovat, jak na ně reagovat. Učí se co a jak udělat, aby hodiny byly pro děti maximálně efektivní a přínosné. A troufám si tvrdit, že pokud bych o některé z tříd, které jsem navštívila, měla říct, že zde probíhá individualizace v prvouce, byla to právě třída této paní učitelky.

Paní učitelka má štěstí, že byť učí na poměrně velké škole v centru hlavního města, ve své třídě má pouhých 20 žáků. Její třída je však plná dětí s nejrůznějšími problémy. Paní učitelka identifikovala 4 žáky jako žáky se zvláštními individuálními potřebami. U dvou dětí

má podezření na specifické poruchy učení, konkrétně na dysgrafii a dyslexii. U jednoho chlapce a jedné dívky se objevují rysy ADHD. U dívky navíc pozoruje nedostatečnou vyspělost pro školní docházku, což potvrdila i výchovná poradkyně, která je ve třídě poměrně častým hostem. Těmto dětem paní učitelka upravuje plány hodin. Snaží se často měnit činnosti, střídavě zařazovat klidné a rušné aktivity, případně poskytovat aktivity zaměřené na různé smysly. Tyto děti dostávají více času na vypracování úloh. Některé úkoly proto dle potřeby zjednodušuje (např. v hodinách českého jazyka místo diktátu děti slova přepisují apod.).

Třidu navštěvuje také žačka cizinka. Dívka vietnamského původu, která na začátku školního roku téměř nerozuměla česky. Dívka má problémy s porozuměním významů slov. Dále je pro ni obtížnější výslovnost některých hlásek, které v mateřském jazyce nemají, např. ř, ž, š,č atd. Samotná výuka čtení je pro ni tím složitější, že rodiče mluví česky jen velmi omezeně a nemohou jí tedy pomoci se čtením a korekcí chyb tak, jak to dělají čeští rodiče. Paní učitelka této dívce věnuje pozornost opět hlavně v korekci výslovnosti a objasňování významů slov. Snaží se jí poskytovat individuální pomoc při nácviku čtení i psaní. V případě potřeby opakuje zadání či uvede příklad řešení konkrétní úlohy. Další pomoc dívka dostává od šikovných dětí, které se tímto způsobem cvičí v sociálních vztazích.

Paní učitelka má ve své třídě také žáky, které by označila jako nadané. Těmto dětem nabízí náročnější úlohy, které je podněcují k hlubšímu zamyšlení. Poskytuje jim pracovní listy, které vyžadují jednak jistou samostatnost, ale také dovednost číst delší texty a těmto textům porozumět.

Na otázku, zda se ve svých hodinách zaměřuje na individualizaci a diferenciaci, paní učitelka odpověděla: *„Ano i ne. Snažím se, ale ne v každé hodině se mi to daří. Příprava takových hodin je časově náročná.“*

Také tato paní učitelka věnovala probírání tématu 8 vyučovacích hodin a jaro se příležitostně objevovalo i v jiných předmětech; ve výtvarní výchově si žáci jaro nakreslili, v hudební výchově si o něm zazpívali a v českém jazyce přečetli.. Jako motivace tématu paní učitelka využila zvuků jarní přírody, konkrétně zpěv ptáků. Děti se zavřenýma očima naslouchaly a přemýšlely, co by to mohlo být za ptáčka. Po ukončení poslechu zazněla zajímavá otázka: *„Proč ptáci na jaře zpívají?“* Po krátké diskusi na toto téma paní učitelka rozdělila žáky do skupin podle jejich zájmů a dovedností. Každá skupina dostala trochu jiný úkol. Dvě skupiny psaly na papír slova a hesla, co všechno vědí o jaru. Další dvě skupiny vytvářely samy ze sebe fotografie, které vyjadřovaly jejich znalosti o jaru. Poslední

skupinyměly za úkol nakreslit obrázek, ze kterého by bylo poznat, že jde o jaro. Na práci dostali 15 minut, aby byl čas si výtvary předvést a zkontrolovat. Přesto, že se doba práce protáhla, myslím, že zvolená forma byla pro děti zajímavá a jistě přínosnější než pouhé povídání si. Paní učitelka chodila mezi skupinkami, monitorovala jejich práci a návodnými otázkami se jim snažila pomoci v co nejlepším výkonu. A musím říci, že všechny výtvary dětí byly zajímavé a vcelku vydařené.

Další hodiny probíhaly v podobném duchu. Paní učitelka volila frontální formu výuky jen zřídka kdy. Formy práce i aktivity hodně střídala a snažila se aktivně zapojit všechny žáky. Velmi zajímavá byla hodina, kdy žáci seli osení. Paní učitelka připravila malá centra a rozdělila žáky do skupin. Každá skupinka se posadila k jednomu centru a pracovala. Na práci měli vždy 10 minut. Pak se přesunuli k centru dalšímu. První centrum bylo zaměřené na setí osení a paní učitelka trávila většinu hodiny pomáháním s touto prací. Ostatní centra byla postavena na samostatné práci dětí. V jednom byly pracovní listy zaměřené na zvířata na statku a jejich rodiny. Byly zde připraveny tři obtížnosti pracovních listů, kdy si každý žák mohl vybrat podle svého úsudku. Zklamáním však bylo, že jen málokdo zvolil list obtížnější a i nadanější žáci zvolili úkol pouze na úrovni znalosti. V dalším centru žáci hráli ve dvojicích pexeso, kdy dvojici tvořil vždy dospělý jedinec a jeho mláďe. Poslední centrum bylo zaměřeno na jarní květiny. Na pracovním listě bylo sepsáno několik hádanek, kdy každá skrývala jednu jarní květinu. Úkolem žáků bylo hádanku přečíst, uhodnout a odpověď zapsat na připravenou linku. Pracovní listy se nacházejí mezi přílohami diplomové práce.

Další zajímavá akce byla, když paní učitelka jednoho z nadanějších žáků nechala, aby si doma připravil tematickou aktivitu pro ostatní a tu pak spolužákům přednesl. Chlapec se svého úkolu zhostil zodpovědně a připravil si pro spolužáky poutavé povídání. Bohužel však bylo o hasičích, čímž úplně nedodržel zadání. Paní učitelka mu však poděkovala, pochválila a napsala 1. Bylo to poprvé, kdy paní učitelka takový způsob práce zvolila. Potvrdila mi, že v budoucnu chce tímto způsobem i nadále pokračovat a nadanějším žákům dát více prostoru k vyjádření. Jak se to daří, bohužel nevím.

Ke shrnutí tématu paní učitelka kromě klasické dvojstrany v učebnici využila vytváření plakátu. Práce byla opět zadána jako skupinová. Paní učitelka vypsala na tabuli kritéria, která bude na práci hodnotit. Kromě stránky obsahové se paní učitelka zaměřila i na schopnosti jednotlivých členů skupiny spolupracovat. Líbilo se mi, že paní učitelka kromě celkového hodnocení skupiny hodnotila i práci jednotlivých členů, tudíž se nestalo, že by se někdo „jen svezl s ostatními“. Vzniklé plakáty nakonec položili doprostřed třídy, práce byly podepsané

zezadu, tudíž nikdo nevěděl, komu co patří. Každý dostal jeden hlasovací lístek a měl si zvolit, který z plakátů je podle něho nejpovedenější, který splňuje všechna zadaná kritéria. Paní učitelka měla jeden hlas, stejně jako žáci. Nejlepší práci nakonec paní učitelka odměnila a všechny plakáty vystavila na třídní nástěnce.

Paní učitelka celkově ve svých hodinách často využívala skupinovou práci či práci ve dvojicích. Byla to jediná třída, kde čas, kdy mluvila paní učitelka, byl nižší než čas, kdy mluvili žáci. Žáci se aktivně podíleli na utváření hodiny, neustále tvořili a museli přemýšlet. V hodinách se pracovalo s obrázky, videi a různými nahrávkami. Z hodin si odnášeli nejen informace, ale mnohdy i nové zážitky.

Skupinová práce byla vždy v něčem jiná. Někdy pracovaly společně náhodně sestavené skupinky. Ty vznikaly například losováním obyčejných barevných papírků nebo lístečků se členy zvířecí rodiny (vždy samec, samice a mládě od jednoho druhu), kdy děti samy musely přijít na klíč, podle kterého hledat partnery. Jindy paní učitelka vybírala cíleně, aby každá skupina měla šanci svůj úkol splnit.

Paní učitelka si do hodin vytvářela vlastní materiály. Pracovala samozřejmě s učebnicí, ale vždy jen okrajově. Cvičení v ní považuje pro děti za nedostatečně motivující. Většinou si do hodin nosila pracovní listy; některé si vypůjčila od kolegyň, převážně si však vytvářela své vlastní. Například hodinu o jarních květinách doplnila o prezentaci, kterou spojila s vypracováním pracovního listu.

Třída byla někdy hlučnější, ale při tomto pojetí výuky se není co divit. Na paní učitelce byla občas vidět nejistota. Avšak bylo poznat, že ji práce s dětmi a pro děti baví. Atmosféra ve třídě je přátelská a pohodová. Jsem si jistá, že s přibývajícím zkušenostmi paní učitelka získá na jistotě a individualizace bude v jejích hodinách na denním pořádku.

Shrnutí výsledků pozorování a dotazování učitelů

Výsledky mého výzkumu nemohu globalizovat a nemohu tvrdit, že to, co jsem vypožorovala u čtyř učitelek, platí pro všechny. Nicméně výsledky nedopadly nijak pozitivně. Ze čtyř učitelek se na individualizaci v prvouce cíleně zaměřovala pouze jedna! A tato paní učitelka si navíc mírou individualizace v hodinách nebyla jistá a sama tvrdí, že neví, jak tuto problematiku správně uchopit. Jistě je na čase se tímto tématem začít zabývat a zaměřit se na zlepšení situace.

Výsledky, které prezentuji, jsem získala pozorováním. Rozhovory s učitelkami neprobíhaly formálně, nebyly strukturované ani jsem je nikam nezaznamenávala. Rozhovory probíhaly více jako přátelské dialogy pro objasnění určitých postupů a situací.

Ani jedna paní učitelka nepracovala s metodickou příručkou k učebnici. O její existenci jsem nevěděla, dokud jsem na ni náhodou nenarazila při sběru informací v knihovně. Když jsem se na ni paní učitelky zeptala, udiveně se na mě podívala a řekla, že vůbec neví, že nějaká metodická příručka k učebnici je. Nevyužívala tedy materiál, který autoři vytvořili pro zkvalitnění výuky, i když její hodiny díky tomu mohou být lepší, uspořádanější, s jasným cílem. Proč bychom se nemohli inspirovat od zkušenějších kolegů, kteří nám svou pomoc nabízejí?

Výsledky však nejsou pro mne nijak překvapivé. I z různých praxí a následků, které jsem absolvovala v rámci studia, znám postoje paní učitelek k výuce prvouky a vesměs nejsou kladné. Většina z nich pojímá prvouku jako předmět odpočinkový, téměř vedlejší. Nepřikládají mu dostatečnou důležitost, zejména v takto nízkém věku žáků. Během rozhovorů s učitelkami jsem se většinou dozvěděla, že je výuka prvouky vlastně nebaví, protože nebaví ani žáky. Předkládají jim informace, které děti dávno znají ze školky nebo z běžného života. Pokud jim některé znalosti chybí, doplní si je velmi rychle, protože úroveň informací, kterou by dítě v první třídě mělo znát, si dítě osvojí snadno. Jen málokterý žák např. neumí na konci první třídy vyjmenovat jarní měsíce.

A tak je výuka prvouky jako začarovaný kruh. Učitele nebaví, protože nebaví děti. Ale učitel může žákům poskytnout něco více, než základy z učebnice. Prvňák nemusí jen vybarvovat obrázky a barevně spojovat či označovat správné dvojice. Učitel do své hodiny může dát něco navíc. Stačí zařadit jednu zajímavější aktivitu, předložit žákům poutavý

pracovní list, zahrát si společně oblíbenou hru. Zkrátka je svou hodinou upoutat. Vždyť když hodina nebaví dospělého učitele, jak by mohla bavit malé děti, které chvilku neposedí?

Jak jsem měla možnost sledovat a porovnávat, k tomu, aby hodina dostala úplně jiný spád, stačí málo. Doplnění vyprávění o obrázky, videa a názorné ukázky. Nechme děti, ať samy tvoří a v hodinách se aktivně zapojují. Připravme dětem úkoly, které pro ně budou výzvou, ať se mohou doma rodičům pochlubit, co nového dnes ve škole zažily a jak to bylo prima. Na dalších stránkách se pokusím představit některé aktivity, které by každý učitel mohl do svých hodin bez problémů a nějakých extra vysokých nároků na přípravu zahrnout. Mnohdy stačí jen tužka, papír a nápad a kouzlo je na světě. Jindy postačí pozměnit osvědčenou hru a objeví se zábavná výuková metoda. Snad můj soubor aktivit pomůže učitelům a zbaví je strachu a nechuti k výuce prvouky.

Individualizující aktivity

Při tvorbě individualizujících aktivit budu vycházet vždy ze zmiňované učebnice prvouky od nakladatelství Nová škola, s. r. o. Ke každému z jednotlivých podtémat tematického celku *Jaro*, kterými se učebnice zabývá, vytvořím aktivitu motivační, aktivitu pro „slabší žáky“ a aktivitu pro žáky nadanější. V některých případech budu vycházet přímo z aktivit uvedených v učebnici, pouze je upravím podle potřeb žáků.

Termíny „slabší/nadanější žák“ využívám z toho důvodu, že se jedná o práci s dětmi v prvních třídách, kdy žáci nemají za sebou diagnostiku a o jejich individuálních potřebách učitel uvažuje čistě svým profesním rozumem. Konkrétně v případě pozorovaných učitelek, ani jedna nemá u svých žáků provedenou odbornou diagnostiku a nemá tedy své domněnky ohledně specifických poruch učení (dále jen SPU) či nadání žáků, podložené vyšetřením psychologicko-pedagogické poradny. Navíc v prvouce se SPU neprojevují tak silně, jako například v českém jazyce či v matematice. Svou roli zde hrají také předchozí znalosti konkrétního tématu

Naskenované stránky z učebnice s konkrétním tématem najdete v přílohách diplomové práce.

Pracovní listy

Jedním z nejefektivnějších způsobů, jak individualizovat výuku v rámci třídy je využívání pracovních listů (dále jen PL). Pracovní listy by měly být vždy na stejné téma, avšak úkoly na nich by se měly lišit podle úrovně žáků, kterým jsou určeny. Pomocí PL může učitel připravit kvalitní výuku na míru všem žákům. PL může vytvářet samostatně, případně čerpat od kolegyně či např. z online zdrojů. Dle potřeby učitel individualizuje zadání úkolů v rámci jednoho PL, nebo vytváří větší množství rozdílných PL podle úrovně znalostí a dovedností žáků. Příklady PL, které využila učitelka 4 ve svých hodinách, najdete v přílohách diplomové práce.

Motivační aktivity

1. Popis obrázků ve dvojicích

Učitel rozdává dětem do dvojic obrázky. Každý ve dvojici má jiný obrázek znázorňující jaro. Navzájem si obrázky popisují. Pro větší efektivitu popisu učitel připraví návodné otázky či kritéria, na která by se každá dvojice měla zaměřit. Nejdůležitější body napíše na tabuli, aby žáci měli zadání stále před očima a měli osnovu, podle které se řídit.

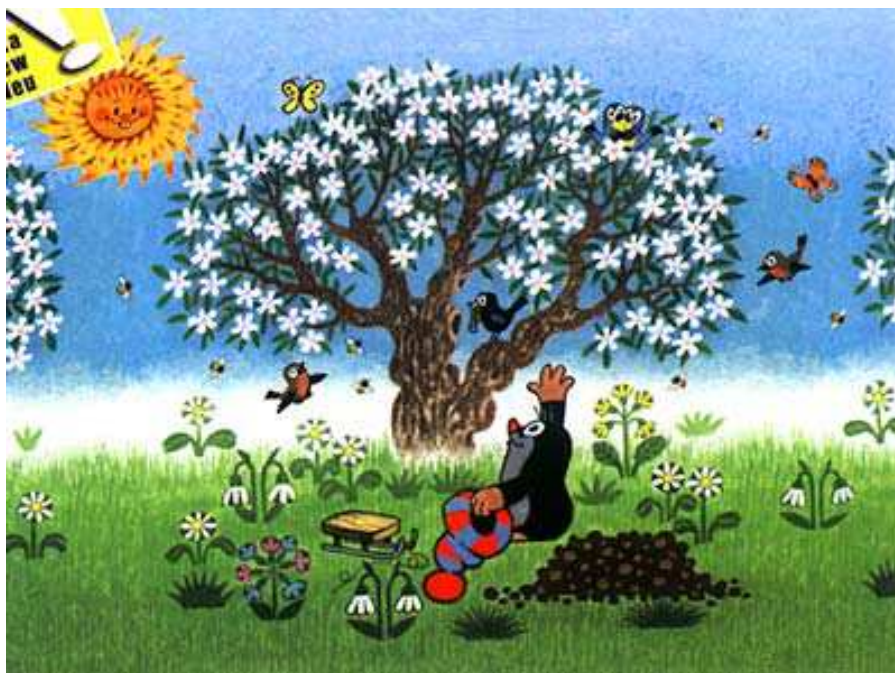
- Co vidíte na obrázku?
- Jaké prostředí obrázek znázorňuje?
- Mají obrázky něco společného?
- Najdete na obrázcích společné rysy/prvky?
- Jak vypadají stromy na Vašich obrázcích?
- Jak jsou oblečené postavy na obrázcích?
- Jaké je na obrázcích počasí?
- Co oba obrázky znázorňují?
- Jaké pocity ve Vás obrázek vyvolává?

Cíle:

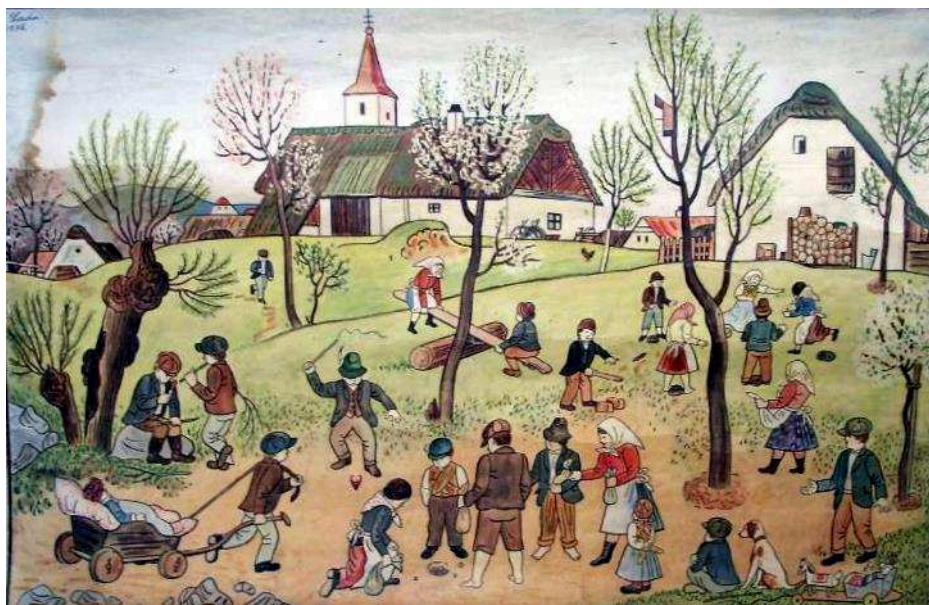
- Žák popíše obrázek a rozpozná, co obrázek znázorňuje.
- Žák objeví společné rysy obou obrázků.
- Žák představí své znalosti o jaru.

Komentář:

Popisování obrázků je učiteli velmi oblíbená a efektivní aktivita. Rozšiřuje díky ní slovní zásobu žáků a rozvíjí jejich schopnost srozumitelného vyjadřování. Proto je tato technika využívána především pro výuku jazyků. Neexistuje však důvod, proč by se tato aktivita nemohla využít pro prvouku. Vhodně zvolené otázky pomohou zjistit úroveň znalostí žáků a zároveň pomocí obrázků naladit děti na dané téma. Obrázky k porovnávání najdete na další stránce mé práce.



²⁵ Obrázek č. 1



²⁶ Obrázek č. 2

²⁵ <http://www.puzzleshop.cz/d-1668-detske-puzzle-24-krtecek-a-jaro-dino.html>

²⁶ <http://lennusska.blog.cz/0903/jaro>

2. Dokresli obrázek

Každý žák dostane jednoduchý obrázek krajiny. Úkolem každého je pastelkami dokreslit krajinu tak, aby vypadala jako na jaře.

Učitel vybere několik dobrovolníků, kteří svůj obrázek předvedou třídě a popíší ho. Jaké zvolili barvy a proč? Co a proč do obrázku doplnili?

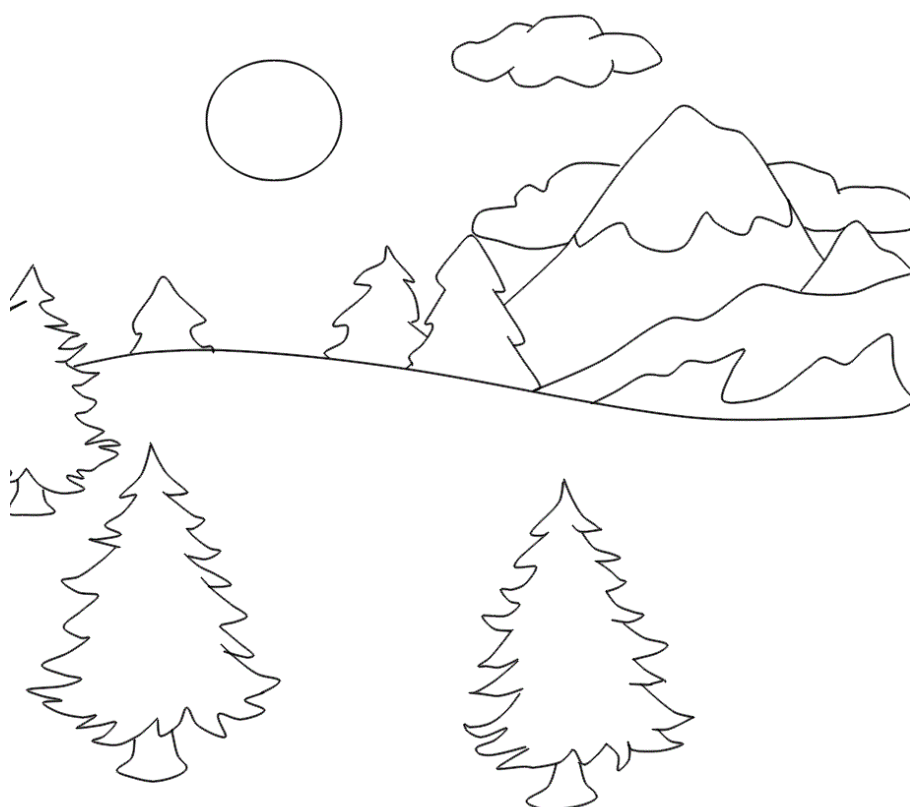
Zdůvodnění odpovědí je velmi důležité, neboť napoví úroveň znalostí dětí o tématu.

Cíle:

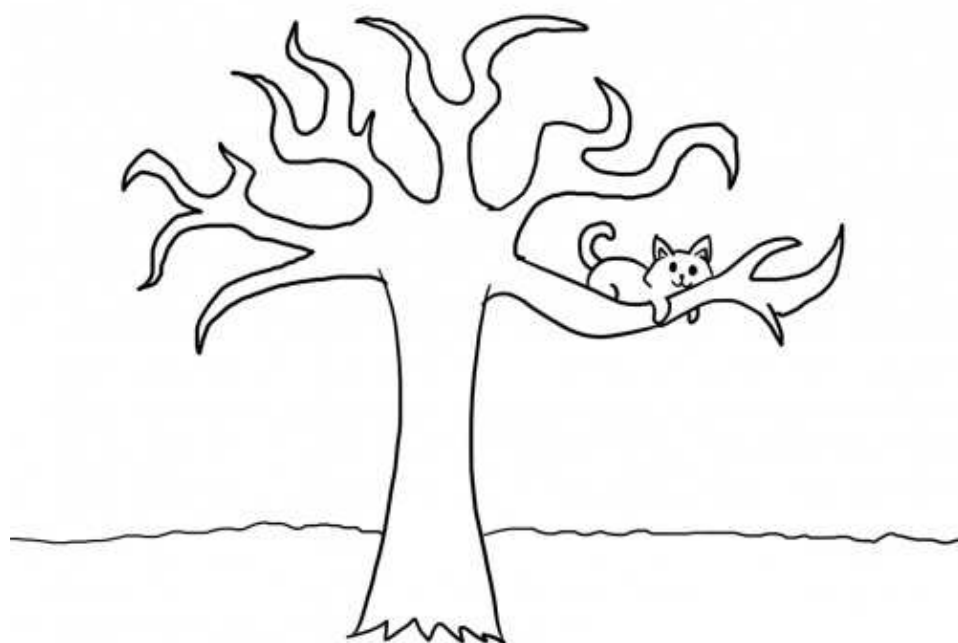
- Žák doplní obrázek o rysy jarní krajiny, které zná.
- Žák srozumitelně vyjádří své myšlenky.
- Žák představí své znalosti o jaru.

Komentář:

Jedná se o transformaci aktivit založených na práci s obrázkem. U žáků mladšího školního věku bývají činnosti na této bázi oblíbené. Pro děti zábavnou učitel zjistí úroveň znalostí žáků a je schopen následující hodiny naplánovat efektivněji. Na dalších stránkách opět najdete obrázky, které lze pro tuto aktivitu využít.



²⁷ Obrázek č. 3



²⁸ Obrázek č. 4

3. Co vím o jaru?

Učitel rozdělí žáky do skupin tak, aby složením byly pokud možno vyvážené. Každá skupina dostane papír, volba formátu záleží na učiteli. (Doporučuji formát A3, který není příliš velký, zároveň však poskytuje dostatek pracovního prostoru všem členům skupiny.) Ve skupině si žáci rozdělí role: zapisovatel, výtvarník, mluvčí, časoměřič. Úkolem skupin je na papír zaznamenat vše, co o jaru vědí. Mohou zaznamenávat pouze takové informace, na kterých se shodnou všichni členové skupiny. Mohou psát věty, slova nebo jen kreslit obrázky či symboly. Na konci svůj obrázek každá skupina představí třídě a následně odevzdá učiteli, který práce žáků uschová.

Po probrání tematického celku použijeme tutéž aktivitu. Učitel znovu rozdělí žáky do stejných skupin, v jakých pracovali na začátku. Zadání úkolu zůstává rovněž stejné. Po dokončení práce učitel rozdá žákům původní výtvary. Společně porovnávají, jestli se v něčem liší, případně v čem.

- Přibýlo něco na nových plakátech nebo se něco změnilo?
- Liší se plakáty v detailech nebo v zásadních rysech?
- Proč jsme toto zaznamenali jinak?
- Je na prvním plakátě něco, co se na druhém již neobjevilo? Proč?

Cíle?

- Žák dá formu svým dosavadním znalostem daného tématu.
- Žák si sám uvědomí, co se naučil a co mu hodiny přinesly.
- Žák spolupracuje a domlouvá se s ostatními členy skupiny.
- Žák interpretuje a zdůvodní práci skupiny.

Komentář:

Tímto způsobem učitel provede nejen úvodní zmonitorování znalostí žáků, ale i závěrečné shrnutí tématu v poslední hodině. Srovnání poslouží žákům i učiteli. Žáci si sami ověří své znalosti a zkušenosti a uvidí, co jim práce v hodinách přináší. Učitel rovněž zjistí, zda se žáci naučili něco nového. Co jim jeho hodiny daly?

²⁸ http://www.wesolystatek.pl/pl/drzewo_bez_lisci/423/

V závěru hodiny by měl učitel shrnout, co dětem hodina přinesla, co děti už o tématu vědí a na co se v příštích hodinách zaměří. Měl by se zeptat, co žáky o tématu zajímá a najít vhodný kompromis mezi naplněním stanovených výukových cílů a zodpovězením otázek dětí.

Učitel sepíše vše, co se žáci mají/chtějí dozvědět na velký papír, který vyvěsí ve třídě. Po každé hodině žáci odškrtaávají, co už zvládli a co je ještě čeká.

4. Pozorování jarní přírody

Pokud má učitel štěstí a v blízkosti školy se nachází volně přístupná zahrada, lesík, park či jiná zeleň, vezme sem žáky na vycházku. Společně pozorují, co se s přírodou odehrává. Všimli si žáci nějakých změn? Dokážou je popsat?

Dalším krokem může být, že si každý žák (případně dvojice, dle uvážení učitele) vybere konkrétní strom, květinu či místo a v pravidelných intervalech sem chodí pozorovat a zaznamenávat jeho proměny (písemně či fotodokumentací). Tuto činnost provádí po škole, ve volném čase, jako výzkumný úkol. Na konci probíraného tematického celku žáci předvedou své poznámky spolužákům a popíší, co se s jejich vybraným objektem během jejich pozorování stalo. Změnil se nějak? Umím tyto změny vysvětlit?




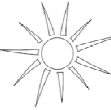



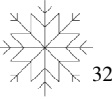
Cíle:

- Žák vybere vhodný pozorovatelný objekt.
- Žák systematicky zaznamenává proměny pozorovaného objektu.
- Žák vysvětlí, co se s vybraným objektem během jeho pozorování stalo.

Komentář:

Žáci přijdou do přímého kontaktu s probíraným tématem. Budou přímo vtaženi do problematiky. Vše, co se odehrává s přírodou na jaře, uvidí na vlastní oči. Ponesou odpovědnost za svůj „výzkum“ a budou si muset rozplánovat termíny návštěv pozorovaného místa. Vyzkouší si hospodařit s časem. Pokud budou pracovat ve dvojici, musí si efektivně rozdělit úkoly, aby jejich pozorování mělo smysl. Nakonec budou muset, ať už sami nebo s partnerem, sesbíraná data využít k tvorbě závěrečné zprávy, plakátu nebo jiného výstupu, na kterém se s učitelem domluvili.

Níže je připravený pozorovací arch. Arch slouží vždy k jedné návštěvě. Po ukončení pozorování tedy žák bude mít složku vyplněných archů, které bude muset zpracovat a interpretovat.

Pozorovací arch – Jarní proměny vybraného přírodního objektu	
Název rostliny	
Druh rostliny	 29  30  31
Stanoviště	
Datum	
Aktuální počasí	     32
Zaznamenané změny	
Očekávané změny do příští návštěvy	

²⁹ <http://www.i-creative.cz/2012/03/12/kvetouci-stromy/>

³⁰ http://druidova.mysteria.cz/STROMY/STROMY_KROVINY_LESY.htm

³¹ <http://wiki.rvp.cz/Kabinet/0.0.0.Kliparty/Kv%C4%9Btiny?highlight=obsah+%C4%8Dinnosti+%2C+metody>

³² http://wiki.rvp.cz/Kabinet%2F0.0.0.Kliparty%2FSymboly_-_po%C4%8Das%C3%AD

5. Poslech

Žáci se pohodlně usadí na židle, případně se položí na koberec, zavřou oči a učitel pouští hudební ukázkou. Jedná se o ukázkou z díla Antonia Vivaldiho, Čtvero ročních období, Jaro. Žáci sedí potichu a nechávají na sebe hudbu působit. Po skončení probíhá společná diskuse.

- Co jsem si během poslechu představoval/a?
- Jaké pocity ve mně skladba vyvolala?
- Které roční období Vám hudba evokuje? Proč?
- Slyšeli jste někdy tuto nebo podobnou skladbu?
- Znáte nějakého autora vážní hudby?

Cíle:

- Žák vnímá hudbu a nechává ji na sebe působit.
- Žák vylíčí své představy během poslechu.
- Žák objasní své pocity z poslechu.

Komentář:

Poslechem hudby žáci aktivně zapojí další ze smyslů. Hlavní vjem se k nim bude dostávat přes poslech hudby. Nechají ji na sebe působit a musí o ní přemýšlet. Pro případ, že žáci sami nepřijdou na spojitost s ročním obdobím, má učitel připravené další návodné otázky. Jedná se o poněkud netradiční zahájení hodiny.

Pokud bude učitel chtít žáky dostat do ještě bližšího kontaktu s hudbou, rozdá jim papíry a oni budou při poslechu své pocity zaznamenávat, pokud možno abstraktně. Neměly by se objevovat žádné konkrétní výjevy, pokud to nepovažují za nezbytné. U žáků mladšího školního věku není abstraktní vnímání zcela vyvinuto. Proto je dobré ho při každé příležitosti procvičovat a zaměřovat se také na nehmatatelný svět kolem nás; pocity, dojmy, názory apod. Toto cvičení k tomu poskytuje skvělou příležitost.

6. Poslech spojený s rozbořem písňe

Tentokrát jako poslechový vzorek poslouží píseň bližší dětskému publiku *Jaro dělá pokusy* od autorů Jaroslava Uhlíře a Zdeňka Svěráka. Učitel píseň nejprve pustí celou a společně si ji poslechnou. Při dalším poslechu píseň zastavuje a doptává se žáků na její význam.

- Co jsou krokusy? Jakou mají barvu? (ukážeme si obrázek)
- Co je periskop a proč k němu autoři krokusy přirovnávají?
- Co mají společného tato slova z písňe: krokusy, bledule, petrklíč?
- Kolik jarních květin se celkem v písničce objevilo? Jaké květiny to byly? Víš, jak vypadají? (ukážeme obrázky)
- Co autoři myslí tím, že... „stoupá míza do růže“?
- Z čeho se radují stromy a keře?
- Proč se radují zvířata (mouchy, sloni, myši, ryby atd.)?
- Jaký mají dveře a okna důvod k radosti?
- Jaké rysy jara autoři v písni popisují?

Cíle:

- Žák se soustředí na poslech a najde v písni odpovědi na otázky.
- Žák rozluští a pochopí skryté významy písňe.
- Žák použije píseň jako východisko k popisu jarní přírody.

Komentář:

Další motivační aktivita založena na sluchovém vnímání. V tomto případě je důležitá také práce s textem. Odpovědi na otázky hledají žáci společně s učitelem. Žáci prvních tříd vypracovávají zadání ústně. V úpravě pro starší děti poslouží pracovní list, který žáci během poslechu vyplňují samostatně či ve skupinkách. Píseň je veselá, děti ji mají v oblíbenosti. Ve třídě navodí příjemnou atmosféru a pohodu. Učení i učení se půjde pak oběma stranám lépe.

Píseň může učitel využít jak při zavádění nového tématu jako celku, tak na začátku hodiny věnované konkrétně jarním květinám. V rámci mezipředmětového propojení může učitel v hodině hudební výchovy naučit žáky píseň zpívat.

7. Čichání k jaru

Učitel si připraví herbář s jarními květinami a rostlinami. Případně květiny vloží do uzavíratelných sáčků. Ty pak dává žákům postupně očíchat a doptává se jich na dojmy, pocity a názory. V případě, že se jedná o květiny čerstvé, mohou si je žáci opatrně osahat.

- Cítili jste už někdy tuto vůni?
- Co vám vůně evokuje?
- Je vám vůně příjemná nebo spíš protivná?
- Setkáváme se s takovou vůní celoročně nebo jen v určitém období? V jakém?
- Co si myslíte, že bude tématem hodiny? Proč?

Cíle:

- Žák přiřadí vůni k jarním rostlinám.
- Žák si vybaví situace, kdy a kde se s takovou vůní setkal.
- Žák si spojí rostliny s příchodem jara.

Komentář:

Pokud chce učitel tuto aktivitu využít, musí se nejprve ujistit, že ve třídě nejsou žáci alergičtí na pyl. V opačném případě by měl zjistit míru alergie a zajistit, aby tito žáci nepřišli s květinami do kontaktu. Evokace přes čichové vnímání je netradiční, což ji činí pro žáky poutavější než ostatní. Je však také náročnější na přípravu učitele. Jsem však toho názoru, že příprava za námahu stojí a žáci takové oživení výuky ocení.

8. Ochutnáváme jaro

Všichni žáci musí zavřít oči a otevřít pusy. Kdo bude podvádět, půjde za dveře, aby hru nekazil ostatním. Učitel přinese do hodiny uvařená vajíčka nakrájená na kousky, velikonoční perníčky nebo čokoládu. Každý žák si svůj kousek vychutná a sám potichu přemýšlí, co mu to připomíná. Učitel nechá žákům chvíli na rozmyšlení a pak otevře diskusi na téma: *Co mi chuť připomíná?* Nejprve nechá prostor dětským odpovědím. Ve vhodnou dobu, kterou jistě rozezná podle činnosti žáků, začne klást otázky a doptávat se dětí, co jim ta chuť připomíná.

- S čím mám chuť spojenou?
- Jaké další chutě si vybavuji?
- Proč učitel zvolil zrovna tuto chuť a ne jinou?
- Kladením podobných otázek učitel zavede žáky na téma nejvýznamnějšího jarního svátku – Velikonoc. Pak už následují diskuse a úkoly zaměřené k velikonoční tematice.

Cíle:

- Žák přiřadí chuť k jaru.
- Žák propojí chuť s Velikonocemi a rozvede diskusi k tomuto tématu.
- Žák porovná chuť s jinými chutěmi, na které je zvyklý během velikonočních oslav s jeho rodinou. (Tímto způsobem se dobereme až k velikonočním tradicím a zvyklostem.)

Komentář:

Jako modifikaci může učitel rozdělit žáky například do trojic. Jednomu dát do pusy vejce, dalšímu čokoládu, poslednímu perník nebo velikonoční nádivku. Žáci budou ve skupině diskutovat a pokusí se rozluštit, co mají ty odlišné chutě společného? Skupina, která zjistí odpověď, dostane doplňující úkol. *Zjistit, jaké další chutě by sem mohly patřit. Jaké jiné chutě máme s tímto svátkem spojené?* Tím, že budou žáci pracovat ve skupinách, se zvýší doba aktivního zapojení jednotlivých žáků a zároveň se zkrátí doba, kdy je výuka zaměřena na osobu učitele.

Také v tomto případě evokace musí být učitel obezřetný a mít předem zjištěné případné alergie žáků. Pro případné alergiky by měl mít připravenou alternativní/doplňující evokační činnost.

Aktivity pro slabší žáky

Podle mého názoru, učitel, který vychází z této učebnice, nemusí nutně vymýšlet extra aktivity pro slabší žáky. Učebnice je takových úkolů plná. Stačí, když je učitel jen trochu modifikuje.

1) Přiřazování – jarní květiny

Učitel okopíruje str. 44 z učebnice (viz. přílohy) a vystříhá jednotlivé obrázky květin. Na další lístečky vypíše názvy květin. Dle uvážení učitele rozdá sady buď každému žákovi, nebo do dvojic. Úkolem žáků je správně přiřadit názvy k obrázkům.

Cíle:

- Žák se seznámí s jarními květinami.
- Žák správně pojmenuje květiny.
- Žák diskutuje s partnerem o správném řešení (v případě plnění úkolu ve dvojicích).

Komentář:

Vystřiháním obrázků usnadní učitel pojmenovávání květin. Žáci s lístečky přímo manipulují a nemusí se orientovat ve změti čar. Pro mladší děti je manipulace velmi efektivní, protože si mohou vše uspořádat dle vlastních potřeb.

2) Vytváření zvířecích rodin

Opět je vhodné, aby žáci dostali prostor k manipulaci. Zadání by znělo obdobně, jako v předchozím tématu.

Učitel vytvoří ze žáků homogenní skupiny podle úrovně znalostí a dovedností. Skupinám, které by označil za slabší, rozdá lístečky s obrázky zvířat. Na jednotlivých lístečcích budou vždy samec, samice a mládě jednoho druhu. Žáci vytváří z lístečků skupiny a pojmenovávají je. Když se dostanou do fáze, kdy už další neznají, rozdá jim učitel lístečky a ty se pokusí přiřadit. Správné odpovědi se dozví při společné kontrole.

Cíle:

- Žák utvoří správné skupiny zvířat.
- Žák zvířata pojmenuje.
- Žák využije nápovědu k vyřešení úkolu.
- Žák spolupracuje a diskutuje s ostatními členy skupiny.

Komentář:

Opět se jedná o jednoduchou modifikaci úkolu z učebnice. Pokud se zaměříme na manipulaci, slabším žákům to pomůže s orientací v úkolu i s představivostí.

3) Výlet na farmu

Dopolední výlet je sice časově náročnější, na druhou stranu však velice efektivní. Při správně volbě cílové destinace žáci vytěží z výletu maximum. Například svíčkárna Šestajovice, kam jela na výlet učitelka 1, nabízí různé tematické výlety. Program je připraven pro děti, aby byl co nejefektivnější a čas strávený mimo školu co možná nejlépe využit. K jaru patří Velikonoce, proto svíčkárna nabízí velikonoční programy. V areálu farmy se také nachází minifarma, kde si žáci mohou prohloubit své znalosti o domácích zvířatech, která v rámci tématu Jaro, probírali.³³

Samozřejmě v současné době existuje mnoho různých farmiček, statků či ZOOparků, kam je možné se s dětmi podívat. Jsem si jistá, že pro děti z velkého města, která nemají doma ani rybičky, bude zážitek skutečně silný.

Pro nadanější žáky může paní učitelka vypracovat PL, který budou během návštěvy vyplňovat a učitel si je při odjezdu vybere, opraví a další hodinu si o zážitku budou společně povídat.

.

³³ Není myšleno jako reklama. Navštívila jsem zde s dětmi vánoční program a byli jsme nadšeni.

Aktivity pro nadanější žáky

1) Vysvětli pojmy

Učitel využívá schopností a znalostí nadanějšího žáka, aby objasňoval dětem některé pojmy, které neznají. Slova mohou být zvolena náhodně, podle aktuálního výskytu v hodinách. Druhá možnost je, že učitel nadaným žákům připraví seznam netradičních pojmů spojených s jarem, žák si jednotlivé pojmy vyhledá a např. v další hodině vysvětlí spolužákům. K vyhledávání informací používá libovolné zdroje.

Chráněná rostlina

Sít x sázet

Morena

Cíle:

- Žák získá zkušenost s vyhledáváním daných informací
- Žák vysvětlí spolužákům jednotlivé pojmy
- Žák rozšíří svou znalost tématu
- Žák sebevědomě vystupuje před třídou

Komentář:

Vysvětlování pojmů je pro žáky skvělá aktivita, kdy se naučí samostatnému vyhledávání informací z různých zdrojů. Zároveň si rozšíří nejen znalosti tématu, ale i slovní zásobu. Vyhledávat mohou samostatně, ve skupinkách; vždy dle zájmu učitele.

2) Vyhledávání květin

Žáci dostanou k dispozici pouze obrázky květin z učebnice. Jejich úkolem je správně pojmenovat květiny. Ke splnění úkolu mohou využít encyklopedie a herbáře, zdatnější pak internetové zdroje. Encyklopedii žákům poskytne učitel, případně si ji mohou sami žáci vyhledat ve školní knihovně. Žáci opět mohou pracovat samostatně, nebo ve dvojicích.

Cíle:

- Žák správně pojmenuje jarní květiny.
- Žák vyhledá informace z jiných zdrojů, než je učebnice.
- Žák spolupracuje s partnerem a společně najdou správné řešení (v případě plnění úkolu ve dvojicích).

Komentář:

Žáci dojdou stejného cíle jako ostatní. Avšak způsob řešení pro ně bude náročnější a podnětnější. Kromě samotného naplnění cíle správného pojmenování rostlin, se žáci seznámí s možnostmi získávání informací. Musí odhalit přístup, jak nejlépe se zdroji informací pracovat a klíč, podle kterého příslušné odpovědi najdou. Pro další rozšíření úkolu mohou určit rodové i druhové jméno rostliny.

3) Vlastní aktivita pro spolužáky

Pokud máme ve třídě skutečně nadané žáky, lze je aktivně využít i při tvorbě hodiny. Jejich úkolem bude vymyslet, promyslet a sestavit vlastní aktivitu na téma Jaro; může to být výklad zajímavostí, hra aj. aktivity, které by ostatní bavily. Během vypracovávání žákovy úlohy se on sám stává učitelem a svůj úkol zadává a mentoruje.

Cíle:

- Žák aplikuje své znalosti a vytvoří smysluplnou činnost pro své spolužáky.
- Žák zopakuje probrané učivo.

Komentář:

Obdobné činnosti jsou mezi dětmi velmi populární. Přidávají totiž vybraným dětem na prestiži. Zároveň nutí žáky aktivně využívat informace, které jim byly poskytnuty, a pracovat s nimi. Využije tak zkušenosti nabyté ve škole v praxi. Může využívat různé jiné než učebnicové materiály a tím dosáhnout skvělého výsledku.

4) Setí semínek

Učitel na jaře často volí aktivitu, spojenou se setím/sázením rostlinek. V tomto případě dostane žák 2 semínka, která si nechá neklíčit. Jednu mističku se semínky umístí žák na okno, druhou na tmavé místo (např. do skříňky). A pozoruje rozdíly, které se s květinou dějí. Záznamový arch může být jen obyčejná tabulka, kam bude změny zapisovat.

Rostlina		
Datum		
Hodina		
Změny současné		
Změny očekávané		

Cíle:

- Žák samostatně vypěstuje rostlinku.
- Žák si ověří tvrzení, že rostlina potřebuje k růstu světlo.
- Žák prezentuje své poznatky před třídou.

Komentář:

Semínko zasejí všichni žáci. Nadanější žáci dostanou však semínka dvě, aby mohli provádět výzkum. Denně sledují proměny semínka a zapisují je do poznámkového archu.

U dětí se rozvíjí badatelská činnost. Posiluje se zvědavost a schopnost porovnávání jednotlivých změn. Vše musí vhodně a přehledně zaznamenat.

5) Předpověď počasí

Učitel rozdává nadanějším žákům záznamové archy, kam budou denně v určitou hodinu zaznamenávat počasí. Pro silnější míru individualizace mohou žáci záznamový arch vytvořit vlastnoručně. Z výsledků následně vytvoří stručnou charakteristiku jarního počasí, kterou přednesou třídě. Výzkum by měl dle uvážení trvat v rozsahu mezi 2 – 4 týdny.

Datu m	Teplota v 7:00	Teplota v 14:00	Teplota v 20:00	Popis počasí

Cíle:

- Žák samostatně pracuje na výzkumu.
- Žák se blíže seznámí s jarním počasím.
- Žák interpretuje výsledky svého výzkumu před třídou.

Komentář:

Aktivita poskytne nadanějším žákům hlubší vhled do specifčnosti a proměnlivosti jarního počasí. Poskytne jim jistou míru samostatnosti ve výzkumu a je na nich, jaký výstup zvolí pro závěrečné shrnutí. Mohou vytvořit plakát, Napsat krátkou zprávu nebo jen dle jednoduché osnovy přednášet.

V režii učitele je pomoci žákům s postupy, zvolenými nástroji a pomůckami, aby byla žákova práce pro něho co nejefektivnější. Jednotlivý žáci pak mohou své výsledky porovnat a vytvořit krátkou zprávu o rozdílech a shodách, které se jim ve výzkumu projeví.

6) Identifikace domácích zvířat

Těmto skupinám rozdává učitel tabulky k vyplnění. Bude zde vidět pouze silueta zvířete. Toto zvíře žáci pojmenují a doplní jména samců, samic a mláďat do určených sloupečků. Pokud bude potřeba, žáci pro správné řešení využijí encyklopedii či internetové zdroje. Odpovědi si žáci kontrolují sami podle encyklopedie.

Cíle:

- Žák identifikuje zvíře.
- Žák odhalí organizaci tabulky.
- Žák doplní zvířecí rodiny.

	KRÁVA		
			
		KOZEL	
			
			
			
			ŠTĚNĚ
			

Závěr

Cílem mé práce bylo popsat individualizaci a diferenciaci v hodinách prvouky v 1. třídě základních škol. Zkoumala jsem, jak si jednotlivé učitelky volí cíle konkrétního tematického celku a jak s těmito cíly pracují. Jaké formy a metody vyučování vybírají a jak je uplatňují ve svých výukových hodinách.

V teoretické práci jsem se zabývala vysvětlení teoretický pojmů, které jsou pro chápání dění ve třídách nezbytné. Popsala jsem výsledky pokusu, který se zabýval podobným tématem. Zařadila jsem prvouku do vzdělávacího kontextu a popsala její cíle a metody, jak jsou uvedeny v RVP ZV. Zmiňuji se také o významu motivačních aktivit v hodinách prvouky.

Praktická část popisuje průběh výzkumu u jednotlivých učitelek, analýzu učebnice a návrhy některých aktivit pro individualizování výuky. Aktivity slouží jako malý sborník. Každý si je může upravit dle svých požadavků a využít je v jakémkoli výukovém plánu k určenému tematickému celku jaro.

Výsledky, které jsem získala, nepovažuji za nijak pozitivní. Učitelky prvouku mnohdy považují za okrajový předmět, kterému není potřeba věnovat tak velkou míru pozornosti. Podle toho také vypadala většina hodin, které jsem v rámci výzkumu navštívila.

Je jasné, že je před námi, učiteli, i autory učebnicových materiálů, ještě velký kus cesty, než se výuka prvouky dostane na odpovídající úroveň. Je nezbytné, aby se učitelky otevřely novým různorodým metodám a byly ochotny se dále sebevzdělávat právě v této oblasti. Pak už je cesta ke zkvalitnění výuky neodvratitelná.

Použitá literatura a internetové zdroje

Tištěné zdroje

KASÍKOVÁ, Hana a Jana STRAKOVÁ. Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání. 1. Vyd. Praha: Karolinum, 2011. ISBN 978-80-246-1911-8

VALIŠOVÁ, Alena a Hana KASÍKOVÁ a kol. *Pedagogika pro učitele*. 1. vyd. Praha: Grada, 2007. ISBN 78-80-247-1734-0

DITTRICH, Pavel. Individualizace a diferenciacie ve vyučování. Praha: Ústav pro informace ve vzdělávání, 1992. ISBN 80-211-0099-0

CEDRYCHOVÁ, Věra, Jiřina KRESTOVÁ a Jaroslav RAUDENSKÝ. Možnosti diferenciacie žáků na základní škole. 1. Vyd. Jinočany: H&H, 1992.

KUJAL, Bohumír. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Státní pedagogické nakladatelství, 1965.

PRŮCHA, Jan, Eliška WALTEROVÁ a Jiří MAREŠ. *Pedagogický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. ISBN 80-717-8029-4

KOZLÍK, Jaroslav. *Směrování k základní škole zítřka*. 1. vyd. Praha: Fortuna, 1998. ISBN 8071685364

GARDOŠOVÁ, Juliana a Lenka DUJKOVÁ, 2003. *Vzdělávací program Začít spolu: metodický průvodce pro předškolní vzdělávání*. 1. Vyd. Praha: Portál, 2003. ISBN 80-717-8815-5

RÖHNER, Roel a Hans WENKE. *Ať žije škola: daltonská výuka v praxi*. Brno: Paido, 2000. ISBN 80-859-3182-6.

SVOBODOVÁ, Jarmila a, Vladimír JŮVA. *Alternativní školy*. 2. dopl. vyd. Brno: Paido, 1996. ISBN 8085931192

MERTIN, Václav. Individualizace – individuální vzdělávací plán. *Řízení školy*. 2010, Roč. 7, č. 3, s. 10 – 12. ISSN 1214-8679.

KOCUROVÁ, Marie. Individualizace jako těžiště vztahu pedagogiky a speciální pedagogiky. *Pedagogická orientace*. 2002, č. 3, s. 25–39. ISSN 1211-4669.

RAKUŠAN, Zdeněk. Diferenciace v praxi. *Učitel'ské listy*. 2004, roč. 11, č. 9, s. 10-11. ISSN 1210-6313.

VRCHOVSKÁ, Eliška. Individuální přístup k žákům – učitelův strašák nebo pomocník? *Rodina a škola*. 2008, roč. 55, č. 8, s. 22-23. ISSN 0035-7766.

KRČMÁŘOVÁ, Tereza a Jana STARÁ. Užívání nových učebnicových materiálů učiteli 1. stupně ZŠ. *Pedagogická orientace* 2014, roč. 24, č. 1, s. 77-110.

DOI 10.581/PedOr2014-1-77

CVEŠPEROVÁ, Dobromila. *Individualizace a diferenciace na 1. Stupni ZŠ*. Brno, 2014. Masarykova univerzita, Fakulta pedagogická, Katedra primární pedagogiky.

GARABIK, Bohumil. Využití individualizace a diferenciace v hodinách fyziky. České Budějovice, 2014. Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, Fakulta pedagogická, Katedra aplikované fyziky a techniky.

Internetové zdroje

Rámcový vzdělávací program pro základní vzdělávání

http://www.hluchak.cz/ssp/4_programy_individualizace.html

<http://slovník-cizích-slov.abz.cz>

<http://www.andromedia.cz/andragogicky-slovník/individualizace-uceni>

<http://www.sdruzeneskoly.cz/slovníček/individualizace>

Zdroje použitých obrázků

http://druidova.mysteria.cz/STROMY/STROMY_KROVINY_LESY.htm

<http://www.i-creative.cz/2012/03/12/kvetouci-stromy/>

<http://www.puzzleshop.cz/d-1668-detske-puzzle-24-krtecek-a-jaro-dino.html>

<http://www.spilberk.cz/vystava/josef-lada/>

http://www.wesolystatek.pl/pl/drzewo_bez_lisci/423/

http://wiki.rvp.cz/Kabinet%2F0.0.0.Kliparty%2FSymboly_-_po%C4%8Das%C3%AD

<http://www.barevnesamolepky.cz/siluety-zvirata>

<http://cz.123rf.com/kliparty-vektory/dr%C5%AFbe%C5%BE.html>

<https://pixabay.com/cs/kachna-pt%C3%A1k-zv%C3%AD%C5%99e-silueta-%C5%A1ed%C3%A1-308733/>

<http://wiki.rvp.cz/Kabinet/0.0.0.Kliparty/Kv%C4%9Btiny?highlight=obsah+%C4%8Dinnosti+%2C+metody>

Seznam příloh

1. Příloha 1: Dotazník
2. Příloha 2: Naskenované stránky učebnice
3. Příloha 3: Fotografie učebnic, které děti vyráběly s učitelkou 3
4. Příloha 4: Pracovní listy učitelky 4